МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (84)

31 октября 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 19.10.2020
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 55,25.
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*)
О.А. Блок – доктор педагогических наук, профессор *(г. Химки)*
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

№ 5 (84)

31 October 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 19.10.2020
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 55,25.
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)
O.A. Blok – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Khimki, 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

Аббасова Л.И. 62
Абдраимов Р.Т. 122
Абдыжапарова М.И. 261
Абиева Н.М. 263
Авакова М.Л. 350
Авласович Е.М. 247
Агаркова О.А. 381
Алексеева А.А. 346
Алиева М.Б. 238
Алиева Ф.А. 348, 375
Андреев В.Н. 5
Антонова Н.Н. 8
Аржановская А.В. 93
Арутюнян М.М. 168
Аскаров С.В. 132
Атемова Ф.М. 126

Б

Багиян А.Ю. 350
Баданова Т.А. 370
Бай Г. 408, 422
Байдаев М.М. 225
Байзак У.А. 122
Баишева З.В. 352
Балабанова Е.А. 204
Балаченков Д.А. 104
Баранова А.А. 187
Барахоева Н.М. 265
Баркова В.В. 191
Бачурин В.В. 378
Бгуашев А.Б. 211, 215
Бекеева А.М. 355
Белетова Д.Б. 124
Белов Г.Г. 207
Белова А.С. 270
Белолюбская В.В. 147
Бетенькова Е.М. 357
Блок О.А. 193
Бокова О.А. 181
Борисов В.О. 109
Бугаева А.П. 10, 14
Бухтиарова Е.Ю. 17

В

Васюкова М.В. 247
Вержинская И.В. 381
Вершков А.С. 95
Винтайкин Б.Е. 122
Власова В.И. 87
Волынская А.В. 236
Воронин Р.В. 114
Воронков Е.Г. 218
Воронкова Е.Г. 218

Г

Габибуллаева П.М. 412, 414
Гаджиева П.Д. 221
Гаджилова Ш.М. 360
Газаева Л.В. 126
Гараева Р.В. 218
Гарин А.Ф. 100
Гасаненко Е.А. 104
Гасанова М.А. 308
Гасанова Э.С. 42, 403
Гашаров Н.Г. 158, 227
Генералова Л.М. 93
Глузман Н.А. 19
Голубь И.Б. 102
Голубь И.С. 102
Гончаров А.С. 321, 397
Горбунова И.Б. 204, 207, 210
Гузаиров Г.М. 195
Гузанов Б.Н. 187
Гуляева Е.А. 391
Гулякин Д.В. 160

Д

Данилова А.Д. 130, 223
Данилова Р.А. 367
Дацюк Н.Н. 181
Дмитриева О.Н. 149
Добросельский В.В. 162
Добря М.Я. 21
Долгушев Е.В. 77
Донцов А.В. 397
Дорофеева Т.А. 21
Дубова М.А. 268, 270, 429
Дударова Л.М. 265
Дулина А.В. 362, 383
Дюсекенев Д.Н. 272

Е

Елтанская Е.А. 93
Емельянова И.Е. 253
Ерина И.А. 162
Ефименко В.Н. 77

Ж

Жаткин Д.Н. 364

З

Завражнов В.В. 24
Загрядская Н.А. 386
Залавина Т.Ю. 104
Залитинова С.А. 238
Заречнев Д.О. 107
Заюкова Е.В. 405
Звонарева И.А. 187
Зебалиева Н.Ф. 417
Зиганшина Ч.Р. 388
Зинич А.В. 243, 247
Зольников И.В. 171
Зотова И.В. 64
Зритнева Е.И. 124, 165
Зуев И.А. 128

И

Ибрагимова Г.Х. 415, 427
Ивашевская Е.А. 268
Игропуло И.Ф. 168
Иоакимиди Ю.А. 211, 215

К

Каганов Д.В. 24
Какваева С.Б. 277
Калинин С.В. 107
Капина А.А. 234
Карабулатова И.С. 130, 223
Кара-оол Л.С. 280
Карбаинова М.Ю. 284
Кардумян М.С. 321
Каримова К.Р. 199
Карынбаева О.В. 25
Карягина Н.В. 211, 215
Киева З.Х. 265
Кирилин К.А. 402
Киселева Е.А. 90
Клушина Н.П. 66
Клюкина Ю.В. 391
Клюшин М.С. 28
Кобозева И.С. 79, 109
Кожурова А.А. 31
Колосов М.С. 34
Коновалова Л.П. 36
Корсаков А.С. 112
Костылева Т.А. 130, 223
Коцкович А.В. 81
Кочерова Л.А. 132
Кротова О.Г. 10
Кудрявцев Н.Г. 39
Кузнецова О.З. 247
Куликова М.В. 53
Курбанов М.М. 286
Курбанов Т.К. 42
Курбанова З.Г. 68
Курбанова О.В. 417
Курбанова Э.О. 415, 427
Кустова В.В. 46
Кучер Н.Ю. 83
Кучина С.А. 393

Л

Лазукин А.Д. 225
Ламина А.Т. 310
Ларина Н.А. 48, 429
Ларионов Ф.Ф. 373
Левченко А.А. 107, 152
Ли Имо 289
Ли Локай 295
Ли Хунцзюань 256
Лопуха А.Д. 114
Лугинова О.А. 299
Лукьянова Н.Н. 431

М

Магомедов Д.М. 417
Магомедова Х.М. 417
Магомеддибирова З.А. 134
Магомедов Н.Г. 227
Макарова О.С. 321, 397
Макеев А.А. 81
Максимова А.П. 73
Максимова Д.С. 156
Малетин С.В. 152
Мальцева Т.И. 302
Малютина Е.Л. 48
Марковчин С.Г. 114
Махмудов Х.М. 158
Мигалкина М.А. 410
Милотаева О.С. 364
Миронова С.В. 357
Мирошниченко В.В. 117
Мордовина Т.В. 391
Морковин А.М. 154
Морковина О.В. 154
Морозов В.А. 152
Москаленко Е.В. 185
Мусаев Ш.Р. 201
Мухамедова Ф.Х. 375
Мухачев Д.А. 425
Мышьякова Н.М. 304, 306

Н

Насугаева А.Л. 137
Нестеренко А.В. 132
Неустроева Е.Н. 51
Неустроева С.В. 31
Николаев А.И. 147, 156
Николаева Н.Н. 53
Никонова Н.И. 58
Никульников А.Н. 120
Ноговицын В.П. 70
Нуриева Н.С. 53
Нурмагомедов Д.М. 158, 227

О

Озонова Л.Г. 284
Оконешникова Н.В. 60
Омельченко М.С. 312
Оросина Л.А. 51

П

Павленко В.Г. 321, 397
Павлова В.А. 75
Павлова Е.П. 73, 75
Павлова И.П. 367
Павлова О.К. 323
Панкова А.А. 210
Пападопуло М.М. 420
Пастухова О.Д. 324
Передерий С.Н. 162
Писарев Л.В. 314
Питько Р.И. 139
Помогаев В.М. 243
Пригарина Н.К. 422

Р

Раджабова Р.В. 221
Разумов В.И. 243
Рассказова Л.А. 241
Рачковская Н.А. 77
Ревякина Ю.Н. 243, 247
Родькова Ю.А. 79
Рощупкина В.В. 66
Рымкевич О.В. 81

С

Савва Л.И. 104
Саидахметов П.А. 122
Салитова Ф.Ш. 173
Сизова Е.Р. 83
Скосырева Н.Д. 243, 247
Сливин Т.С. 230
Смирнов К.В. 85
Соина В.М. 232
Солонович М.А. 144
Сорокина Е.Н. 160
Сорокопуд Ю.В. 234
Стебайлов М.Ю. 171
Степанова З.Б. 410
Сыпко Е.В. 87
Сюй Сюцзюань 330
Сязи В.Л. 326

Т

Тарасов А.Н. 112
Темаева Х.Н. 399
Темербекова А.А. 39
Терещенко М.Н. 253
Тимошенко Н.А. 165
Тимченко Н.С. 357
Тозыякова Е.А. 370
Токарев В.А. 171
Токарчук И.Н. 330
Торогельдиева З.Н. 332
Тухватуллин Б.Т. 171

У

Ульянова О.В. 173
Уткина Е.В. 335

Ф

Федак Е.И. 34
Федорова И.В. 431
Филиппова С.В. 373
Фотиева И.В. 402

Х

Хайрулаева А.З. 221
Хилювчиц Ю.А. 87
Ховалыг Н.Н. 175

Ц

Цахуева Д.С. 403
Цилицкий В.С. 191
Цховребов А.С. 236

Ч

Чебатарев В.А. 177
Чеерчиев М.Ч. 319
Черепанова Е.А. 337
Черепанова Е.А. 370
Чжан Исянь 274
Чинякова Н.И. 109
Чухров А.С. 250
Чухрова М.Г. 250

Ш

Шалимова Д.В. 340
Шамаев А.М. 132
Шаповалов В.К. 168
Шихамирова Б.А. 238
Шульгина Е.В. 253
Шумакова А.В. 142

Щ

Щебельская Э.Г. 90

Я

Якобюк Л.И. 179
Яндиев Б.М. 230
Янь Чжо 343
Яшуткин В.А. 142

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: 10.24411/1991-5497-2020-00852

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

SOLVING THE PROBLEM OF PREPARING STUDENTS OF ARCHITECTURE AND DESIGN OF PNU TO CREATE AN AESTHETIC REALITY ON THE PICTURE PLANE BY MEANS OF DECORATIVE PAINTING. The relevance of preparing a bachelor of architecture and design for project activities in creation of a "second aesthetic reality" capable of transforming the environment, is laid down in the new standard of the Federal State Educational Standard of Higher Education (3 ++). Its implementation made it necessary in educational activities to rely on the existing laws of graphic and pictorial-decorative presentation of both the external appearance of an architectural object and the solution of its internal space – an interior that requires the student to have the ability to develop sketches, including decorative compositions (paintings, decorative objects applied arts). The development of such sketches is associated with the problem of creating aesthetic reality and finding the means of depicting it on the picture plane. The author of the article sees the solution to this problem in building continuity in educational tasks and the widespread use of decorative painting means in classes in architectural drawing, painting, arts and crafts in topics related to the development of sketches.

Key words: **transformation of nature, means of decorative painting, sketch, decorative composition, picture plane.**

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

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРЫ И ДИЗАЙНА ТОГУ К СОЗДАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА КАРТИННОЙ ПЛОСКОСТИ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ

Актуальность подготовки бакалавра архитектуры и дизайна к проектной деятельности в создании «второй эстетической реальности», способной преобразить окружающую среду, заложена в новом стандарте ФГОС ВО (3++). Его внедрение определило необходимым в образовательной деятельности опираться на существующие законы графической и живописно-декоративной подачи как внешнего облика архитектурного объекта, так и решения его внутреннего пространства – интерьера, требующего от студента наличия умений разрабатывать эскизы в том числе декоративных композиций (росписей, предметов декоративно-прикладного искусства). Разработка таких эскизов сопряжена с проблемой создания эстетической реальности и поиска средств её изображения на картинной плоскости. Решение этой проблемы автор статьи видит в необходимости выстраивания преемственности в учебных заданиях и широкого использования средств декоративной живописи на занятиях по архитектурному рисунку, живописи, декоративно-прикладному искусству в темах, связанных с разработкой эскизов.

Ключевые слова: **преобразование натуры, средства декоративной живописи, эскиз, декоративная композиция, картинная плоскость.**

В соответствии с ФГОС ВО 07.03.01, 07.03.03 проектная деятельность, как основная в подготовке студентов архитектуры и дизайна в Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ), осуществляется на занятиях учебных дисциплин: архитектурное проектирование, компьютерная графика в архитектуре, архитектурные конструкции и других. Суммарный объём часов, отведённых на их изучение, сказывается на уровне завершённости и качестве исполнения различных архитектурных проектов. О чём, в частности, свидетельствуют регулярно получаемые студентами дипломы от организаторов различного уровня выставок и конкурсов. Однако следует отметить, что в сравнении с проектированием форм задания, связанные с проектированием интерьера архитектурного объекта, требующие цветового решения вводимых в проект росписей, мозаик, иных монументально-декоративных композиций, всегда вызывают больше трудностей. Особенно в разработке идеи и её материализации в эскизе.

Проблема этого видится в том, что студенты на всём протяжении обучения в вузе осваивают особенности формообразования на всех практических дисциплинах, в том числе и на архитектурном рисунке, путём преобразования натуры на картинной плоскости [1]. Эти преобразования совершаются с использованием аналитического мышления и базируются на способностях студента передавать конструктивно-пространственно-объёмные характеристики архитектурного объекта и его понятия о том, как образуется сама форма. Требования СНиПов, СанПина, ГОСТов и иных нормативных документов такому конструированию формы в проектировании придают технический характер. Тогда как создание (даже в эскизном варианте) монументально-декоративных композиций, представляющих собой новую эстетическую реальность, лежит в плоскости художественного творчества, где действуют, пусть даже и «родственные» с архитектурой, но свои законы декоративной живописи и композиции.

Опираясь на опыт преподавательской деятельности и результаты проведённого исследования, связанного с организацией художественно-образовательной среды [2], полагаем, что одним из решений обозначенной проблемы является необходимость сохранения преемственности тем, связанных с разработкой декоративных композиций, в том числе монументальных, и широкого использования выразительных средств декоративной живописи. Необходимость эта обусловлена тем, что живопись в институте архитектуры и дизайна ТОГУ осваивается на втором курсе, тогда как декоративно-прикладное искусство, в рамках изучения которого создаются декоративные композиции (холодный батик, витраж (имитация) и др.), – на четвёртом. В этой связи для сохранения преемственности и неразрывности в художественной подготовке студентов в архитектурный рисунок 3-го курса ранее была введена тема «Разработка эскиза монументально-декоративной композиции». Наличие её в программе, разработанной по новому образовательному стандарту, позволила в преобразовании натуры на картинной плоскости целенаправленно использовать средства декоративной живописи [3; 4], архитектурного рисунка [5] и декоративно-прикладного искусства [6].



Рис. 1. Декоративный натюрморт, гуашь



Рис. 2. Декоративный натюрморт, масло

Целенаправленное использование этих средств позволило, в частности на занятиях живописью, акцентировать внимание на изучении возможностей применения в учебной и творческой работе особенностей декоративных цветовых отношений, на понимании сути стилизации цвета, декорировании формы, изучении взаимосвязи формы и цветовой среды, закономерностях их взаимодействий, использовании законов природы и красоты в создании на картинной плоскости декоративных форм, которых нет в природной среде (рис. 1, 2).



а б

Рис. 3. Эскиз монументально-декоративной композиции на студенческую тему, гуашь

Процесс обретения навыков создания эстетической реальности в ходе занятий живописью получает своё развитие в следующем этапе преобразования окружающей действительности, выполняемом в курсе архитектурного рисунка. Особенность этого этапа заключается в том, что предметом «переработки» для студента здесь выступает как фигура человека, так и задача плоскостного решения пространства стены. При этом содержательная и методическая основа разработки эскиза композиции выполняется по двум направлениям: первый определяет реализацию идеи студенческой среды (рис. 3, *а, б*); второй предполагает привязку эскиза к определённой интерьерной среде архитектурного здания, что придаёт практическую составляющую его исполнению (рис. 4).

В данном задании использование средств живописи позволяет студенту лучше понять, что архитектурное пространство как объект архитектуры несёт в себе не только утилитарный смысл, но и конструктивную основу, и художественное содержание, способное влиять на происходящие внутренние психологические процессы человека, гармонизировать его взаимоотношения с городской средой.

Идея использования влияния средств декоративной живописи на гармонизацию человека и среды находит своё отражение на следующем этапе профессиональной подготовки – разработки эскиза монументально-декоративной композиции на занятиях декоративно-прикладным искусством. Студенты, оперируя такими понятиями, как «орнаментальность», «декоративность», «стилизация», опираясь на колорит и пластику живописного изображения, создают на картинной плоскости видение будущего монументально-декоративного произведения (рис. 5, 6).

Процесс профессиональной подготовки студента архитектуры и дизайна средствами искусства имеет двойную направленность и идёт по пути формообразования и декоративно-живописного преобразования натуры. В первом



Рис. 4. Эскиз росписи интерьера для кинотеатра «Хабаровск», темпера



Рис. 5. Эскиз росписи на мифологический сюжет для интерьера ресторана «Суши Oki» Танабата, темпера



Рис. 6. Эскиз росписи интерьера кафе, темпера

случае этот процесс организуется в русле овладения формой, познания её конструктивных особенностей средствами рисунка, скульптуры, что является основой проектирования архитектурных объектов. Во втором – организуется в русле создания эстетической реальности средствами декоративной живописи, что составляет основу проектирования архитектурного пространства (интерьера), включающего применение монументально-декоративных композиций.

Сделанный акцент в преобразовании натуры на использование средств декоративной живописи в создании эстетической реальности на картинной плоскости (листа бумаги, картона, ткани и др.) ориентирован на повышение профессионального (прежде всего художественного) мастерства студентов. Он проявляется в осознанном использовании ими декоративных средств изображения в объёмном и плоскостном решении пространства листа, выявлении орнаментально-ритмической основы сюжета декоративной композиции, выполнении стилизации и геометризации натуры, что ведёт к обогащению художественно-творческого опыта. Кроме того, сохранение преемственности тем, связанных с разработкой эскизов и широкого применения средств декоративной живописи, придаёт новый взгляд в профессиональной подготовке студента на сложившуюся триаду в восприятии архитектуры и произведений декоративно-прикладного искусства с позиции пользы (утилитарность) – формы и материала (прочность) – красоты (декор).

Библиографический список

1. Андреев В.Н. Аспекты обновления содержания программы «Архитектурный рисунок» и её методического сопровождения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 13 – 17.
2. 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.
3. Барышников В.Л. Живопись и архитектурная колористика. *Живопись:* учебное пособие для студентов вызов, обучающихся по направлению «Архитектура». Москва: Издательство МАРХИ, 2015; Ч. 1. Available at: https://marhi.ru/sveden/files/Metod_posobie_zhivopis_070301.pdf.pdf
4. Стор И.Н. *Декоративная живопись:* учебное пособие для вузов. Москва: МГТУ имени А.Н. Косыгина, 2004.
5. 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. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2014; № 2: 300 – 306.
6. Логвиненко Г.М. *Декоративная композиция:* учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство». Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006.

References

1. Andreev V.N. Aspekty obnovleniya soderzhaniya programmy «Arhitekturnyj risunok» i ee metodicheskogo soprovozhdeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4 (83): 13 – 17.
2. 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.
3. Baryshnikov V.L. Zhivopis' i arhitekturnaya koloristika. *Zhivopis':* uchebnoe posobie dlya studentov vyzov, obuchayuschihsya po napravleniyu «Arhitektura». Moskva: Izdatel'stvo MARHI, 2015; Ch. 1. Available at: https://marhi.ru/sveden/files/Metod_posobie_zhivopis_070301.pdf.pdf

4. Stor I.N. *Dekorativnaya zhivopis':* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: MGTU imeni A.N. Kosygina, 2004.
5. 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. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014; № 2: 300 – 306.
6. Logvinenko G.M. *Dekorativnaya kompoziciya:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nosti «Izobrazitel'noe iskusstvo». Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00853

Antonova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: n73@mail.ru*

SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS DURING THE PANDEMIC PERIOD. The most important aspects of the organization of distance learning are revealed in this article in the context of the case of Moscow City Pedagogical University. The experience of using Microsoft Teams and MOODLE in distance learning is described. Such aspects as the possibility and peculiarities of conducting online lectures and practical classes and the need for specific skills and abilities for the success of such classes are highlighted. The technical capabilities of Microsoft Teams that were used by teachers and students of the Moscow City Pedagogical University during the period of self-isolation are reviewed, for example, working with a whiteboard, sharing a desktop, PowerPoint presentations, documents in Word and PDF format and much more features, which had a positive effect on the process of teaching and learning outcomes, are described. The advantages of keeping a record of classes are considered. The possibility of using the teacher's personal account and the Learning Management System module is also discussed. The presented material allows us to conclude that the urgency and ubiquity of the introduction of distance learning during the pandemic did not harmed its organization and was sufficiently thought out and made it possible to adequately conduct both the academic semester and the final certification. The material presented in the article may be of particular interest to teachers and students who have a distance learning process on Microsoft Teams and MOODLE platforms.

Key words: **distance learning, Microsoft Teams, MOODLE, student independent work, online classes.**

Н.Н. Антонова*, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: n73@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

В статье раскрываются отдельные, наиболее важные аспекты организации дистанционного обучения на примере Московского городского педагогического университета. Описывается опыт использования в дистанционном обучении Microsoft Teams и MOODLE. Выделяются такие аспекты, как возможность и особенности проведения в системе онлайн лекционных и практических занятий, необходимость конкретных умений и навыков для успешности проведения подобного рода деятельности. В статье подробно раскрываются технические возможности Microsoft Teams, которые использовались преподавателями и студентами Московского городского педагогического университета в период самоизоляции, например, работа с доской, демонстрация рабочего стола, презентации PowerPoint, документы в формате Word и PDF и многое другое, что положительно сказывалось на процессе и результатах обучения. Рассматриваются положительные стороны ведения записи занятий. В статье также затрагивается возможность использования личного кабинета преподавателя и модуля «Система управления обучением». Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на срочность и всеобщность введения дистанционного обучения в период пандемии, его организация была достаточно продуманной и позволила адекватно провести и учебный семестр, и итоговую аттестацию. Представленный в статье материал будет интересен и полезен преподавателям и студентам, у которых процесс дистанционного обучения проходит на платформах Microsoft Teams и MOODLE.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, Microsoft Teams, MOODLE, самостоятельная работа студентов, онлайн-занятия**.

Новые условия, с которыми столкнулось в 2020 году всё мировое сообщество, в том числе Российская Федерация, связанные с объявлением Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) пандемии коронавируса (COVID-19), привели к полному переходу всех образовательных организаций нашей страны на дистанционное обучение. Ранее дистанционно обучались только те студенты, которые выбирали данную форму при поступлении. В условиях же пандемии вынужденно перешли на данный формат и студенты очного, и очно-заочного, и заочного (недистанционного) отделений. Естественно, это вызвало определенные трудности, причем как у преподавателей, так и у студентов.

Различными аспектами дистанционного обучения занимались такие авторы, как Антонова Н.Н. и Володина С.А., анализирующие психолого-педагогические аспекты организации дистанционного образования в педагогических вузах [1]; Шаров В.С., дающий разносторонний анализ дистанционному обучению как форме, технологии и средству [2]; Шатурновский В.Л. и Шатурновская Е.А., описывающие особенности организации и обеспечения дистанционного обучения [3], и многие другие педагоги, психологи, методисты.

Ряд авторов отмечали, что интеграция очного и дистанционного обучения (так называемое комбинированное, или смешанное обучение, сочетающее очное взаимодействие преподавателей с обучаемыми, и дистанционное обучение с использованием компьютерных технологий) в современных условиях высшей школы может стать оптимальным вариантом обучения [4; 5].

Однако требование моментального и, как оказалось, длительного и всеобщего перехода на дистанционное обучение оказалось весьма неожиданным и проблемным для многих субъектов образовательного пространства как высшей школы, так и среднего звена.

В первую очередь большинство проблем были вызваны технической и технологической неподготовленностью. При этом если для средней школы существуют многочисленные образовательные платформы, которые могут помочь учителям достойно организовать процесс обучения для любых классов с первого по одиннадцатый (например, Российская электронная школа (РЭШ), Московская электронная школа (МЭШ) и другие, более локальные платформы), то для высшей школы полноценных аналогов на данный момент не существует. Мало того, в связи с внезапностью перехода на дистанционное обучение и тем, что изначально данный переход планировался кратковременным, а в итоге затянулся на несколько месяцев, не все высшие учебные заведения имели централизованные платформы, на которых возможно проведение систематических занятий и регулярная проверка самостоятельной работы студентов.

В таких учебных заведениях преподаватели самостоятельно решали, какие инструменты дистанционного образования они будут использовать – кто-то ограничивался электронной почтой (E-mail), кто-то создавал группы ВКонтакте, в Skype и WhatsApp, пользовался Zoom для проведения онлайн-занятий и др.

Московский городской педагогический университет осуществил централизованный переход на дистанционное образование, используя и взаимодополняя две электронные платформы – Microsoft Teams и MOODLE.

Программа Microsoft Teams была достаточно новой и не использовалась большинством преподавателей до периода самоизоляции и карантина в отличие от MOODLE, которая активно применялась уже много лет как для обучения студентов, получающих образование в дистанционной форме, так и для размещения обучающих материалов. Стоит также отметить, что несколько лет назад все преподаватели Московского городского педагогического университета проходили обучение работе в системе MOODLE, о чем у всех, успешно прошедших обучение, есть сертификаты. Специальных же курсов по работе в Microsoft Teams не было, что обусловлено срочностью и неожиданностью перехода на дистанционное обучение в середине учебного семестра. Через неделю после начала массового использования Microsoft Teams было организовано онлайн-занятие, на котором демонстрировались некоторые возможности данной программы. Часть преподавателей могли зарегистрироваться как активные участники и принимать участие в обсуждении, остальные же были пассивными зрителями и максимум, что могли, – это задавать вопросы в чате. Однако сам способ проведения этого занятия – с помощью Microsoft Teams – был весьма сомнителен, поскольку те, кто не смог освоить программу самостоятельно, соответственно, не мог попасть на это обучающее занятие. Те же преподаватели, кто освоил данную программу на достаточном уровне, особой необходимости в пояснениях не испытывали.

Рассмотрим, какие возможности Microsoft Teams необходимо было освоить каждому преподавателю, а какие были дополнительными опциями, способными

облегчить процесс дистанционного обучения, а также каким образом использовался MOODLE.

С самого начала стоит отметить, что все лекционные и практические занятия проходили согласно расписанию в Microsoft Teams. Единственное отличие от расписания очных занятий (утвержденного руководством университета к началу учебного семестра) заключалось в том, что продолжительность занятий по 90 минут была разделена на 2 половины с перерывом в 10 минут в связи с тем, что непрерывная работа за компьютером в течение длительного времени запрещена требованиями СанПина. Это потребовало некоторой перестройки при планировании занятий, чтобы перерыв был не просто механическим, а логически обоснованным моментом.

Все расписание занятий размещалось в календаре Microsoft Teams в виде соответствующих собраний. При этом преподаватели могли назначать свои собрания, но занятия, которые проводились согласно расписанию, назначались ответственными представителями института и учебного отдела, т.е. централизованно. Сами преподаватели имели право добавлять в календарь консультации (например, консультации по написанию и защите ВКР, консультации по практике и др.), конференции по практике и тому подобные, не включенные в общее расписание занятия.

Все онлайн-собрания проходили в соответствующих командах и каналах. В первое время после перехода на дистанционное обучение создавать команды и каналы должны были все преподаватели, однако уже через неделю подобной работы от такой практики было решено отказаться. И команды, и каналы стали создаваться централизованно, порой даже конкретно под то или иное событие (например, заседание департамента, проведение дистанционной конференции и др.). Технически такая возможность за преподавателями оставалась, однако пользоваться ею было запрещено.

Тем не менее хочется отметить возможность создавать команды и каналы как положительный момент работы в Microsoft Teams, поскольку, имея списки студентов (или сотрудников университета), можно было пригласить в команду любого, после чего приглашенный получал соответствующее уведомление. Вероятно, данная функция была изъята из прав преподавателей в связи со значительным количеством распространённых фамилий, из-за чего приглашения для участия в команде не всегда приходили нужному адресату. Да и вручную рассылать приглашения всем членам команды, например для лекций, которые посещали от ста человек и больше, весьма трудозатратно. Поэтому, как уже говорилось выше, после продления карантина, когда руководство университета поняло, что карантин и самоизоляция, влекущие за собой дистанционное обучение, затягиваются, было решено переложить данный функционал на специальных технических сотрудников, которые были в каждом институте, входящем в структуру Московского городского педагогического университета.

В ходе проведения онлайн-занятий, как лекционных, так и практических, в программе Microsoft Teams предоставляется очень много дополнительных возможностей. Рассмотрим основные из них, которые чаще всего использовались преподавателями и студентами при обучении.

Во-первых, это возможность вести запись занятия. Данная функция очень помогает в случае, когда не все студенты появились во время онлайн или вообще отсутствовали. После занятия, в удобное время, они могут просмотреть запись. Также эта функция удобна для тех, кто не сразу понял объяснение преподавателя и нуждается в дополнительной проработке тех или иных вопросов. Помимо этих очевидных плюсов, есть и менее очевидное преимущество. Ряд недобросовестных студентов в начале периода дистанционного обучения не являлись на занятия, объясняя это тем, что занятия якобы не проводились. Но наличие записи опровергало такие инсинуации. Однако не все преподаватели пользовались данной функцией и вели запись своих занятий, несмотря на прямые указания от руководства, аргументируя тем, что не давали разрешения на запись своих занятий. Однако, по мнению автора, добросовестным преподавателям наличие видеозаписи занятия дает только преимущества и стимулы для саморазвития, ведь просмотреть видеозапись занятия, проанализировать свою работу, взглянуть на себя со стороны – это та редкая возможность, которую подарило нам дистанционное обучение – является мощным стимулом для саморазвития.

Во-вторых, Microsoft Teams предоставляет возможность разместить в канале, где будет проходить собрание (занятие), любые файлы для ознакомления – как предварительно, так и по ходу его проведения, а также после окончания. Размещать можно презентации PowerPoint, документы в формате Word и PDF, а также видеозаписи, причем не только те, что есть в копилке преподавателя, но и те, которые находятся в открытом доступе на YouTube. Помимо этого есть возможность размещать опрос Google Forms, таблицу Excel и многое другое. И если в начале своей работы большинство преподавателей не использовало данные вложения, то к концу учебного семестра активность возросла.

Эти возможности намного превышали те, что были при очном обучении, ибо не во всех аудиториях, где ранее проводились очные занятия, к сожалению, имелись соответствующие технические средства и доступ к сети Интернет, без которого, как известно, невозможно ни провести онлайн-опроса в Google Forms, ни подключиться к YouTube и т.п.

В-третьих, во время самого собрания в Microsoft Teams все его участники могли использовать следующие функции: пользование доской (что очень важно, например, на практических занятиях по математическим или естественнонаучным дисциплинам), демонстрация своего рабочего стола или возможность поделиться файлом со своего компьютера. Это давало неограниченную возможность демонстрировать презентации, фотографии, фрагменты документов и пр. При этом если презентация демонстрировалась через рабочий стол, то никто, кроме хозяина рабочего стола, не мог ею управлять. Если же демонстрация проводилась через опцию обзора и загрузки, то управление ею мог получить любой участник собрания. В первые дни и даже недели это вызывало определенные сложности, ибо не все понимали, что, получив управление, и «перемотав» демонстрацию на первый слайд, участник делал это в общем канале и все смотрели не то, что хотел показать и объяснить докладчик, а то, куда переместил показ иной участник. Однако со временем все привыкли к данной функции, и попытки перехватывать управление демонстрацией прекратились. Если же презентация была групповым заданием (проектом), то эта возможность являлась положительным моментом, поскольку позволяла нескольким членам группы, находящимся вдали друг от друга, дополнительно не согласовывать свои действия, а просто передавать управление от одного человека к другому, при этом подстраховывая друг друга.

В-четвертых, в ходе собрания видны все его участники – ни зайти инкогнито, ни незаметно выйти нельзя. Это дает возможность проверить посещаемость, не проводя поименную перекличку, что весьма экономит время. Конечно, бывает и такое, что студент, зашедший на собрание, не слушает его, а занимается вместо учебы посторонними делами. Но такое, к сожалению, возможно и во время очных аудиторных занятий, особенно, если на нем присутствует большое количество слушателей.

В-пятых, во время собрания работает чат. Те слушатели, кто не имеет доступа к микрофону по техническим причинам, могли писать в чате, задавать вопросы, отвечать на вопросы преподавателя и т.д., т.е. проявлять свою активность. Также в чате можно было прикреплять любые дополнительные материалы в виде файлов.

Microsoft Teams обладает и другими возможностями, например, потенциалом размещения заданий и их последующего оценивания, но преподаватели Московского городского педагогического университета для выполнения этого функционала должны были использовать MOODLE, в связи с чем данный аспект Microsoft Teams остался невостребованным.

Теперь коснемся работы в MOODLE. Данная программа использовалась для размещения лекционных материалов, материалов к практическим занятиям, самое главное, для размещения заданий для самостоятельной работы, о чем уже говорилось выше. В соответствии с рабочими программами внутри каждой дисциплины содержались разделы, по каждому из которых были различные виды работ. Необходимо было по каждому разделу представить задания и разместить их в соответствующую область MOODLE. Преподаватель имел право выставить сроки сдачи работ, а мог этого не делать. Аналогичным образом можно было настроить количество пересдач работ и вид отчетных документов.

Данные виды работ были достаточно традиционными и неновыми, поскольку, как уже отмечалось выше, у большинства преподавателей был опыт работы в MOODLE, т.к. они оканчивали соответствующие курсы. Сложность представляло лишь то, что было необходимо заполнить все области в срочном порядке, хотя разумнее было, на наш взгляд, добавлять всё постепенно, по мере изучения дисциплины. Но поскольку преподаватель имел возможность редактировать свои дисциплины в течение всего семестра, многие так и поступали, первоначально разместив лишь необходимый минимум (рабочую программу, фонд оценочных средств, список рекомендуемой литературы, часть презентаций и заданий).

По мере же выполнения студентами заданий для самостоятельной работы и их размещения в MOODLE преподаватели проверяли выполненные работы и выставляли соответствующий балл (от 0 до 100). Можно было также оставлять комментарий к проверенной работе, поясняя, за что была выставлена та или иная отметка. Конечно, такая система оценивания не в полной мере соответствовала балльно-рейтинговой, принятой в Московском городском педагогическом университете [6], однако суммарный балл, высчитываемый системой, и возможность его самостоятельного перевода в нужную шкалу не создавал особых проблем.

Если говорить об особенностях организации дистанционного обучения, также стоит отметить, что в личном кабинете каждого преподавателя Московского городского педагогического университета есть такой модуль, как «Система управления обучением» («Самостоятельная работа»), где размещены все образовательные программы институтов, входящих в структуру университета, а преподаватель имеет доступ к тем из них, в которых он непосредственно работает в текущем учебном году. В данном модуле преподаватель обязан, выбрав необходимые образовательные программы из списка, наполнить соответствующим содержанием рабочие программы преподаваемых дисциплин. Исходя из количества часов, выделяемых на дисциплину, а также разделов и тем, преподаватель должен размещать свои лекционные материалы (используя текст или медиафайлы), практические и лабораторные занятия, задания для самостоятельной работы, а также задания для текущей и итоговой аттестации. Однако в условиях пандемии было решено отказаться от полноценной работы в данном модуле и перейти на платформу MOODLE, которая работает более стабильно и лучше освоена субъектами образовательного процесса.

Таким образом, несмотря на неожиданность всеобщего дистанционного обучения, ряд учебных заведений, в том числе Московский городской педагогический университет, весьма достойно завершили учебный год и готовы как к продолжению работы в дистанционном формате, так и к смешанному обучению, ибо полный возврат к тому, что было до периода пандемии, вряд ли возможен. Ибо те возможности, которые предоставляет MOODLE, а особенно Microsoft Teams, необходимо регулярно использовать в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Антонова Н.Н., Володина С.А. Психолого-педагогические аспекты организации дистанционного образования в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 60 – 62.
2. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.* 2009; № 94: 236 – 240.
3. Шатурновский В.Л., Шатурновская Е.А. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения). *Вестник науки и образования.* 2020; № 9-1 (87): 53 – 56.
4. Леган М.В., Яцевич Т.А. Комбинированная модель обучения на базе системы дистанционного обучения. *Высшее образование в России.* 2014; № 4: 136 – 141.
5. Холодкова И.В. Организация дистанционного обучения на основе интеграции очных и дистанционных форм обучения. *Информатика и образование.* 2009; № 1: 87 – 88.
6. Антонова Н.Н., Банникова Л.В. Использование балльно-рейтинговой системы оценивания как средства мотивации студентов к учению. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; № 5 (60): 8 – 11.

References

1. 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.
2. Sharov V.S. Distancionnoe obuchenie: forma, tehnologiya, sredstvo. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena.* 2009; № 94: 236 – 240.
3. Shaturnovskij V.L., Shaturnovskaya E.A. Esche raz o distancionnom obuchenii (organizaciya i obespechenie distancionnogo obucheniya). *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 9-1 (87): 53 – 56.
4. Legan M.V., Yacevich T.A. Kombinirovannaya model' obucheniya na baze sistemy distancionnogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2014; № 4: 136 – 141.
5. Holodkova I.V. Organizaciya distancionnogo obucheniya na osnove integracii ochnyh i distancionnyh form obucheniya. *Informatika i obrazovanie.* 2009; № 1: 87 – 88.
6. Antonova N.N., Bannikova L.V. Ispol'zovanie ball'no-rejtingovoj sistemy ocenivaniya kak sredstva motivacii studentov k ucheniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2016; № 5 (60): 8 – 11.

Статья поступила в редакцию 26.08.20

УДК 37.014 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00854

Bugaeva A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*
Krotova O.G., *MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov; teacher, Mokhsogollokh Secondary School with In-Depth Study of Individual Subjects (Yakutsk, Russia), E-mail: oksy_krotova@mail.ru*

FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY BASED ON THE UNDERSTANDING OF "SCIENCE AS A WAY OF KNOWLEDGE" TAKING INTO ACCOUNT THE NATIONAL AND REGIONAL SPECIFICS OF THE NORTH. The article is dedicated to the problem of formation of natural science literacy of primary school children using the idea of understanding "science as a way of knowledge" taking into account the national and regional conditions of the Republic of Sakha (Yakutia). The author emphasizes the need to form natural science literacy in primary school children, taking into account the specifics of the North, which has a natural, ecological character characteristic of the circumpolar civilization. The article substantiates the need to use active forms and methods of teaching and upbringing that have a problem-searching approach that contributes to the formation of students' needs for creative research activities. The purpose of this article is extension of forming natural-science literacy – after school group lessons, the disclosure of national-regional component in environmental education through systematic enrichment of the empirical beliefs of the Sakha people on environmental culture, as well as research projects of the real conditions underlying those or other various natural phenomena which are closest to the everyday life of the regional society groups in the classroom "I am an Explorer of the North". In conclusion, the results of testing are presented, which show positive assessment of the dynamics of development of the level of formation of natural science literacy of primary school children.

Key words: **junior school student, natural science literacy, quality of education, research projects, environmental culture, national and regional component.**

А.П. Бугаева*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*
О.Г. Кротова, *магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, учитель МБОУ Мохсоголлохская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, г. Якутск, E-mail: oksy_krotova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ОСНОВЕ ПОНИМАНИЯ «НАУКИ КАК СПОСОБА ПОЗНАНИЯ» С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ СЕВЕРА

Статья написана в рамках научного проекта РФФИ №19-013-00730.

Статья посвящена проблеме формирования естественнонаучной грамотности младших школьников с использованием идеи понимания «науки как способа познания» с учетом национально-региональных условий Республики Саха (Якутия). Выделяется необходимость формирования естественнонаучной грамотности у младшего школьника с учетом специфики Севера, которая носит природосообразный экологичный характер, свойственный приполярной цивилизации. Обосновывается необходимость использования активных форм и методов обучения и воспитания, имеющих проблемно-поисковый подход, способствующий формированию у обучающихся потребности к творческой исследовательской деятельности. Целью статьи является расширение практики формирования естественнонаучной грамотности на внеурочных кружковых занятиях, раскрытие возможностей национально-регионального компонента в экологическом воспитании посредством систематического обогащения эмпирическими представлениями народа саха по вопросам экологической культуры, а также реализации исследовательских проектов на базе реальных условий, объясняющих те или иные разнообразные природные явления, наиболее близкие повседневной жизни регионального общества, на кружковых занятиях "Я – исследователь Севера". В заключение представлены итоги тестирования, показывающие положительную динамику развития уровня формирования естественнонаучной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: **младший школьник, естественнонаучная грамотность, качество образования, исследовательские проекты, экологическая культура, национально-региональный компонент.**

В настоящее время перед образованием поставлены непростые цели – повышение качества школьного образования, обеспечение конкурентоспособности в мировом пространстве, где стремление к творчеству и умение решать исследовательские задачи рассматриваются как главный фактор движения страны к высокому уровню жизни.

Российские школьники задействованы в международных сравнительных исследованиях в области образования, таких как TIMSS, PISA, PIRLS. Данные международные исследования дают большую и разнообразную информацию об особенностях содержания образования, учебных программах, требованиях к образовательным достижениям учащихся, организации учебного процесса, о различных факторах, влияющих на образовательные достижения учащихся.

С 2003 года учащиеся 4 классов нашей страны участвуют в исследовании TIMMS, где оценивается математическая и естественнонаучная грамотность учащихся 4-х и 8-х классов. В последнем исследовании TIMSS-2015 приняли участие более 630 000 учащихся начальной и основной школы из 57 стран [1].

В материалах PISA дается определение естественнонаучной грамотности, включающее три основные компетенции: научное объяснение явлений; применение методов естественнонаучного исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов. Не менее важно – и это также отражено в определении, что эти компетенции нужны человеку для того, чтобы в качестве активного гражданина интересоваться естественнонаучными идеями и участвовать в обсуждении вопросов, связанных с естественными науками и технологиями [2].

В своих работах А.Ю. Пентин отмечает, что набор компетенций, определяющих естественнонаучную грамотность, остается неизменным:

– научное объяснение явлений;
– понимание основных особенностей естественнонаучного исследования;
– интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов [4, с. 87].

Учащиеся 4-х классов нашей страны по естествознанию в TIMSS-2015 находятся на 4 позиции со средним баллом 567 (3,2). Только у учащихся Сингапура, Республики Корея, Японии баллы оказались выше, чем у российских школьников. В аналитическом отчете по результатам исследования качества математического и естественнонаучного образования в начальной и основной школе (4 и 8 классы) TIMSS-2015 выделено, что «при наметившейся положительной тенденции повышения качества математической и естественнонаучной подготовки учащихся 4 классов сохраняются проблемы при переходе из начальной школы в основную, которые были выявлены на предыдущих этапах исследования:

– значительное расхождение в программах по математике и естествознанию для начальной школы (около 60% заданий международного теста соответствуют российским программам начального образования)» [1].

Опыт стран-лидеров по качеству естественнонаучного образования Сингапура, Республики Корея, Японии, показывает, что главной идеей в естественнонаучном развитии является понимание «науки как способа познания мира», где дети приобретают знания о природе на основе собственных исследований, применяют исследовательские умения. В процессе обучения у детей развиваются личностные качества (любознательность, креативность, честность, настойчивость, ответственность), необходимые для научной деятельности.

Российский подход к изучению естественнонаучных предметов, как выделено в статье авторов А. Ю. Пентина, Г. С. Ковалевой, Е. И. Давыдовой, Е. С. Смирновой [5], больше ориентирован на воспроизведение знаний, а не на их применение или освоение способов действий, присущих естественным наукам: исследования и научной аргументации.

Для реализации идеи понимания «науки как способа познания мира» большое значение имеет содержание предметов, наполнение учебными заданиями, которые должны быть связаны с практическими проблемными жизненными ситуациями. В учебном процессе необходимо уделить время формированию поиска альтернативных способов решения задач, обновлению методов обучения: максимальное увеличение исследований и выполнение групповых проектов.

Цель нашей статьи: раскрыть возможности национально-регионального компонента в формировании естественнонаучной грамотности посредством систематического обогащения содержания образования традициями воспитания народа саха в области экологической культуры; использования региональных исследовательских проектов, объясняющих те или иные разнообразные природные явления, наиболее близкие к повседневной жизни младших школьников, на кружковых занятиях “Я – исследователь Севера”, апробированные на базе МБОУ «Мохсоголлохская средняя общеобразовательная школа» с углубленным изучением отдельных предметов (учитель-экспериментатор Кротова О.Г.). В исследовании принимало участие 25 младших школьников.

В Республике Саха (Якутия) доля сельских школ составляет 73%. При этом около 30% общеобразовательных организаций являются малочисленными или малокомплектными [6]. В условиях нашей республики, которая очень сильно отличается в силу географического положения природно-климатическими условиями, исследовательские умения в начальной школе необходимо формировать с учетом специфики Севера, которая носит природосообразный, экологичный характер, свойственный приполярной цивилизации.

Каждый этнос имеет самобытные экологические традиции. Основной постулат этнопедагогики саха – «соблюдай закономерности развития природы и культурные традиции общества». Профессор Портнягин И.С. отмечает: «Учение айыы в первую очередь предполагает любовь к родной природе, ее неповторимой и удивительной красоте. Любовь к родным местам сочетается с любовью к жизни» [7, с. 34]. «Гармония с природой» – основной принцип, выбранный древними культурами, сформировавший и мировоззрение народа саха. В постулате айыы говорится о том, что все люди – дети природы, ее маленькая частица (табл. 1). Основная идея менталитета народа саха: «Человек – дитя природы. Природа – дом человека». В наше время, когда в мире остро стоит проблема «устойчивого развития», очень своевременна необходимость выработки стратегии выживания на планете. Это выделено в доктрине духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования, разработанной Суббето А.И., где одним из положений является утверждение о том, что «ноосферная духовность – это такая духовность, которая поднимает смысл жизни человека до уровня Ответственности за все Живое на Земле, поднимает его Любовь до уровня понимания Любви как явления космического, как носителя Добра для всех живых разумных существ в Космосе» [8, с. 98]. Только укорененный человек в родной культуре, в своих предках, «корневой человек» может быть ноосферным человеком. Поэтому в первую очередь, необходимо было нам в процессе формирования естественнонаучной грамотности привить любовь к природе посредством традиций народного воспитания.

Таблица 1

Влияние компонентов экологической культуры якутов на развитие нравственных аспектов личности

Компоненты экологической культуры	Содержание экологической культуры якутов и их влияния на нравственное развитие
Экологические знания, умения	Взаимосвязи в природе, полезные свойства растительного и животного мира. Ориентирование в лесу, предсказание погоды
Экологически оправданное поведение	Промысловые традиции якутов требуют строгого соблюдения обрядовых правил для сохранения баланса и жизненности природы. Промысловый культ якутов сложился из комплекса представлений о священных животных и их душах, обрядах и запретах магического характера. Отношение к лесу – с самого рождения учат детей природоохранному поведению, объясняя, что в лесу все имеют души, поэтому нельзя громко кричать, чтобы не беспокоить их, следует любоваться красотой леса и просить у него силы
Ценностные ориентации	Народный фольклор, народные промыслы, песенно-музыкальное искусство, обычаи, традиции якутов связаны с природой. Описание нравственной личности идет во взаимосвязи с природой: «Куох оту тосту уктээбэт» (в переводе – «и травку не обидит»), – говорят о добром человеке
Экологическое мышление	Якуты называют себя детьми солнца и природы, верят в духов земли

Тематика исследовательских проектов, которые проводили младшие школьники, касалась различных аспектов и жизненных ситуаций из реальной жизни, объясняющих те или иные разнообразные природные явления, наиболее близкие к повседневной жизни регионального общества, вызывающие интерес. Например, в условиях нашей Республики Саха (Якутия) исследовать младшие школьники могут (см. табл. 1):

– сезонные изменения, особенности времен года: долгая зима, поздняя весна, короткое и жаркое лето, ранняя осень;

– явления природы: первый снег (октябрь), первый лед, появление тумана, самые холодные дни (–60°), таяние последнего снега (май), ледоход на реке, первые заморозки (август), летняя жара (+35°); полярная ночь, северное сияние, белые ночи;

– особенности грунта в условиях Севера (процессы таяния и промерзания в вечной мерзлоте) и т.д.;

– приготовление национальных блюд народами Севера с использованием низких естественных температур (чохоон, тон балык, тон быар и др.);

– природные сообщества своего региона; влияние человеческой деятельности на многообразие пород растений, животных и их роль в природе и жизни людей; редкие и исчезающие виды растений, животных, значение Красной книги Якутии в сохранении редких и исчезающих растений, условия произрастания растений, жизни животных; сезонные изменения у растений, животных, среда обитания и способы приспособлений групп растений, животных к условиям тундры, лесотундры, тайги (на примере Якутии);

– практический опыт применения агрегатных состояний веществ народами Севера;

– снег – индикатор загрязнения и т.д.

Таблица 2

Тематика исследовательских проектов

Направление	Темы проектно-исследовательской деятельности	Специализированные лаборатории
Сезонные изменения, особенности времен года	долгая зима	Полевые лаборатории
	поздняя весна	
	короткое и жаркое лето	
	ранняя осень	
Явления природы	первый снег (октябрь), первый лед	Лаборатория метеоисследований
	появление тумана	
	самые холодные дни (–60°)	
	таяние последнего снега (май)	
	ледоход на реке	
	первые заморозки (август), летняя жара (+35°)	
	северное сияние	
	белые ночи	
	полярная ночь	
Особенности грунта в условиях Севера	процессы таяния и промерзания в вечной мерзлоте	Полевые лаборатории
Приготовление национальных блюд народов Севера с использованием низких естественных температур	чохоон, тон балык, тон быар, и др	Химическая лаборатория
Природные сообщества своего региона	влияние человеческой деятельности на многообразие растений, животных и их роль в природе и жизни людей	Цифровая лаборатория по экологии
	редкие и исчезающие виды растений, животных, значение Красной книги Якутии в сохранении редких и исчезающих растений, условия произрастания растений, жизни животных	
	сезонные изменения у растений, животных, среда обитания и способы приспособлений групп растений, животных к условиям тундры, лесотундры, тайги (на примере Якутии)	
Экология	снег – индикатор загрязнения	Химическая лаборатория

Большое значение в формировании естественнонаучной грамотности младших школьников имеет внедрение инновационных образовательных технологий, предусматривающих использование активных форм и методов обучения и воспитания, имеющих проблемно-поисковый характер, способствующих формированию у обучающихся потребности к творческой исследовательской деятельности, развивающих личностные качества, таких как любознательность, интерес к природе, стремление исследовать.

Одной из действенных технологий формирования умений может стать проектная деятельность. Проект – это форма организации совместной деятельности учителя и учащихся, совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, направленной на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Как и любая деятельность, проект имеет свою структуру. Для удобного запоминания детей мы пользуемся приемом пять П: проблема, планирование, поиск информации, продукт, презентация. При разработке проекта мы учитывали региональную специфику. Проживая на территории Республики Саха (Якутия), изучали условия, характерные именно для нашего региона. При посещении местного зоопарка «Орто-Дойду» мы увидели северного оленя, у ребят возникло много вопросов, и мы решили создать исследовательский проект «Северный олень». Цель проекта: узнать, кто такой северный олень? На дополнительных занятиях по окружающему миру мы разработали и внедрили исследование по заданной теме. Используя прием пять П, мы получили следующую структуру проекта:

1. Проблема. Кто изображен на картинке? Что ты можешь рассказать о северном олене? Что ты знаешь о нем? *(Используется прием «Корзинка идей).*

2. Планирование:

1. Изучить среду обитания.
2. Узнать о потомстве северного оленя, его питании и строении.
3. Исследовать интересные факты, связанные с жизнью животного.
4. Создать макет и буклет о северном олене.
5. Презентовать свое исследование.

3. Поиск информации.

4. Продукт (буклет).

5. Презентация (родительский вечер).

На первом занятии при постановке проблемы дети узнали красивую легенду. (На фоне спокойных напевов народов Севера). «Существует легенда, будто в стране северного ветра живут счастливые люди. И нипочем им ни темные ночи, ни снег, ни вьюга, ни мороз. И одежда у них из звериных шкур, и едят они звериное мясо, но дух их не звериный, а человечий. Летом нипочем людям в оленьих шкурах ни комариный рой, ни гнус, ни болота, ни великая вода, ни дремучий бор…». Так живут люди Севера. Основная их профессия – оленевод. Как вы думаете, чем они занимаются?

Ответы детей: они разводят, выращивают, откармливают оленей.

Затем мы приступили к дальнейшей работе. Для того чтобы узнать, где обитает северный олень, ребятам нужно было найти ответы на вопросы:

– где живет северный олень? *(На севере);*

– север очень разнообразен, какая там природа, кто знает? (*На севере есть тундра, тайга, горы*).

Практическое задание: из песка слепить ландшафт Севера: тундра, тайга, горы, можно добавить ватой снег.

Прочитай, чтобы знать: (можно использовать прием «инсерт»)

Дети с удовольствием изучают литературу, самостоятельно добывая знания, используя прием «инсерт», чувствуя себя настоящими исследователями.

Расставляют в макете растительность по зоне произрастания.

Домашнее исследование: найди в энциклопедиях, книгах и сети Интернет, кто обитает рядом с оленем, какие животные и птицы являются «соседями» северного оленя, приготовить рисунок или макет 1 – 2 животных или птиц.

На втором занятии нашего проекта нами было запланировано исследование «Определить, чем питается северный олень». Разобрать домашнее исследование, поделиться мнениями и новыми знаниями, к оленям добавить изготовленные дома, макеты животных. Игра «Соседи оленя» (разные фигурки животных, в том числе не обитающих на Севере).

Пользуясь приемом «Зигзаг», ребята добывали знания о строении, питании и потомстве северного оленя.

Игра по группам «Как вы думаете?»



Карточки с картинками (следы, вешалка, боксерская перчатка, младенец, трава, листья, рыба, ягоды, мох, лишайники, грибы, заяц, комар, упряжка, одежда, весы).

Задание: распределите карточки.

Подведение итогов, обсуждение.

Третье занятие исследовательского проекта было посвящено изучению интересных фактов из жизни северного оленя. Для этого нами был заготовлен «*Сундук опытов*». В сундуке находились коробочки с заданиями.

Исследование № 1. Ребята доставали карточку, на которой было написано: «Ты уже знаешь, что северный олень очень тяжелый. Ответь на вопрос: так почему он не проваливается в снег?». Юные исследователи сами ставили цель, гипотезу.

Цель: исследовать, что помогает передвигаться северному оленю по снегу?

Гипотеза: может, у оленя особое строение копыт?

Проверь свою гипотезу:

1. Тебе понадобится емкость с рисом. Представь, что рис – это снег. Давай попробуем шагать пальчиками по «снегу». Что происходит?

2. А если погрузить ладонь вертикально? Наблюдай. А если горизонтально? Что произошло? А если попробовать «шагать» кулачком? Проваливается или нет? Почему это произошло?

3. Подтвердили ли результаты твою гипотезу?

Запиши выводы.

Информационная справка. Копыто оленя широкое и покрыто волосками, что делает их еще шире и дает возможность передвигаться без проблем, как «на лыжах», по снегу и даже болоту, не вязнуть в болотистых местах. Чем меньше площадь опоры, то есть чем **у**же копыта, тем они глубже проваливаются в снег. Олени хорошо передвигаются по снегу, не проваливаются, так как копытца глубоко рассечены и могут легко расходиться в стороны.

Исследование № 2

Ответь на вопрос: Как думаешь, олень умеет плавать? Ты уже знаешь, что северный олень очень тяжелый, тогда как он плавает, почему не тонет?

Цель: исследовать, что помогает северному оленю плыть?

Гипотеза: может, у оленя есть специальные приспособления для плавания?

Вторая коробочка в сундуке – внутри трубочки.

Проверь свою гипотезу:

1. Тебе понадобится емкость с водой и трубочки. Расскажи о своих предположениях, может, олени любят пить сок?

2. В емкость с водой кладут трубочки, они не тонут. Попробуем дуть, рассмотрим, потрогаем (трубочки не тонут). Почему*? (Потому что легкие полые внутри, пустые).*

3. Подтвердили ли результаты твою гипотезу?

Запиши выводы.

Информационная справка. Шерсть оленя очень похожа на эти трубочки, каждый волосок полый, наполнен воздухом. Такое уникальное строение позволяет защититься от холода и удержаться на воде.

Исследование № 3

Ответь на вопрос: как ты думаешь, зачем оленю рога?

Цель: исследовать, для чего северному оленю рога?

Гипотеза: может, для красоты?

Открывают третью коробочку, в ней щит и меч.

Мозговой штурм: «Почему внутри щит и меч?». Сравни с рогами лося, расскажи свои догадки.

Запиши выводы.

Информационная справка. Прочитай, чтобы знать. Используй прием «инсерт».

Потому что рога для оленя – и щит, и меч. Своими рогами олень может и защищаться, и нападать, и отбиваться от хищника или побеждать в схватке.

Олень-самец к зиме сбрасывает рога, потому что они становятся очень тяжелыми. А к весне вырастают новые. У северного оленей, в отличие от других, рога имеют и самки, и самцы.

Молодые рога называются панты. На ощупь они мягкие, покрыты бархатистой кожей, растут быстро и к концу лета становятся твердыми. В это время олени чешут рога о деревья, пока не счистят уже не нужную кожу. Чем старше и сильнее животное, тем рога у него красивее, тяжелее, ветвистее. У молоденьких оленей рога не разветвленные, острые и прямые, как спички, из-за чего и называют молодых оленей «спичаками».

Домашнее задание: синквейн по теме изученного сегодня.

Четвертая П нашего исследовательского проекта «Северный олень» подразумевает производство продукта. Нами было запланировано следующее:

1. Макет.
2. Рисунки о животных севера (дома).
3. Составление буклета (северный олень – один из представителей Красной книги, так как количество с каждым годом значительно уменьшается).

Ребята записывали, зарисовывали, составляли схемы по изученным темам и освоенным техникам и приемам.

Последним шагом нашей работы стало представление, презентация проекта на родительском вечере, который является традиционным мероприятием.

Эффективность работы выявляли, опираясь на достижение обучающихся определенного уровня при выполнении заданий. Задания условно делятся на три группы (результаты см. в табл. 3):

– задания, демонстрирующие уровень знаний о свойствах отдельных организмов и материалов, явлений и процессов, естественнонаучных терминов и единиц измерения;

– задания, направленные на решение задач с различными жизненными ситуациями, интерпретацию данных таблиц и схем, диаграмм и графиков, проведение экспериментальных работ;

– задания, выявляющие навыки логического и системного мышления учащихся, требует от школьников объяснения тех или иных явлений, аргументации обоснованных выводов, обобщения и интегрирования знаний различных областей естествознания.

Таблица 3

Знание	Применение	Рассуждение
43%	39%	18%

Довольно низкий процент освоения заданий, нацеленных на поиск решения нестандартных, жизненных ситуаций, достаточно предсказуем. Это объясняется возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Опора на опыт практической деятельности, соотнесение полученных результатов с целью наблюдения, работа с моделями, таблицами, блок-схемами, диаграммами, учебными и научно-популярными текстами для детей этого возраста являются непростыми заданиями, данные умения находятся в процессе становления.

Таким образом, развитие естественнонаучной грамотности младших школьников способствует не только приобретению знаний и умений, но и воспитывает нравственного человека с высокой экологической культурой, помогает овладению способами умственных действий, ведет к закреплению и превращению их в компетенции, что должно повысить качество образования, а самое главное – обеспечить адаптацию личности в быстро изменяющемся мире.

Библиографический список

1. *Аналитический отчет по результатам исследования качества математического и естественнонаучного образования в начальной и основной школе (4 и 8 классы) TIMSS-2015*. Available at: fioco.ru
2. *Основные результаты международного исследования PISA-2015*. Центр оценки качества образования ИСРО РАО (2016а). Available at: www.centeroko.ru
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. *Современная аналитика образования*. 2018; № 2 (19). Available at: https://ioe.hse.ru/ data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf
4. Пентин А.Ю. От задачи формирования естественнонаучной грамотности к необходимым компетентностям учителей естественнонаучных дисциплин. *Естественные науки* (интернет-издание для учителей), 2012. Available at: https://www.pedalmanac.ru/wp-content/uploads/reshenie-kontekstnyh-zadach-dlja-razvitija-estestvennonauchnoj-gramotnosti-1.docx
5. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA. *Вопросы образования*. 2018; № 1: 79 – 109.
6. *О комплексной программе РС (Якутия) «Социально-экономическое развитие арктических и северных районов РС (Якутия) на 2014 – 2017 годы и на период до 2020 года*. Постановление Правительства РС (Якутия) от 15.08.2014 № 251. Available at: http://docs.cntd.ru/document/432880477
7. Портнягин И.С. *Этнопедагогика «Кут-Сюр»: педагогические воззрения народа саха*. Москва: Academia,1998.
8 Субетто А.И. *Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования*. Санкт-Петербург – Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2008.
9. Климанова Е.В., Шумакова Н.Б., Авдеева Н.И., Развитие исследовательских умений младших школьников. Москва: Просвещение, 2011.
10. Сабиева К.У., Корчевский В.Е. *Развитие функциональной грамотности на уроках естественно-математических дисциплин*: методические рекомендации. Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», 2014.
11. *Сеть творческих учителей*. Available at: http://it-n.ru
12. *Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе как исполнение требований ФГОС*. Available at: http://aneks.spb.ru/index.php/publikacii/82-preschool-projects/267-l-r

References

1. *Analiticheskij otchet po rezul'tatam issledovaniya kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya v nachal'noj i osnovnoj shkole (4 i 8 klassy) TIMSS-2015* Available at: fioco.ru
2. *Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2015*. Centr ocenki kachestva obrazovaniya ISRO RAO (2016a). Available at: www.centeroko.ru
3. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspeha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*. 2018; № 2 (19). Available at: https://ioe.hse.ru/ data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf
4. Pentin A.Yu. Ot zadachi formirovaniya estestvennonauchnoj gramotnosti k neobhodimym kompetentnostyam uchitelej estestvennonauchnyh disciplin. *Estestvennye nauki* (internet-izdanie dlya uchitelej), 2012. Available at: https://www.pedalmanac.ru/wp-content/uploads/reshenie-kontekstnyh-zadach-dlja-razvitija-estestvennonauchnoj-gramotnosti-1.docx
5. Pentin A.Yu., Kovaleva G.S., Davydova E.I., Smirnova E.S. Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovanij TIMSS i PISA. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 1: 79 – 109.
6. *O kompleksnoj programme RS (Yakutiya) «Social'no-`ekonomicheskoe razvitie arkticheskih i severnyh rajonov RS (Yakutiya) na 2014 – 2017 gody i na period do 2020 goda.* Postanovlenie Pravitel'stva RS (Yakutiya) ot 15.08.2014 № 251. Available at: http://docs.cntd.ru/document/432880477
7. Portnyagin I.S. *`Etnopedagogika «Kut-Syur»: pedagogicheskie vozzreniya naroda saha*. Moskva: Academia,1998.
8 Subetto A.I. *Doktrina duhovno-nravstvennoj sistemy noosfernogo cheloveka i noosfernogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg – Kostroma: KGU imeni N.A. Nekrasova, 2008.
9. Klimanova E.V., Shumakova N.B., Avdeeva N.I., Razvitie issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov. Moskva: Prosveschenie, 2011.
10. Sabieva K.U., Korchevskij V.E. *Razvitie funkcional'noj gramotnosti na urokah estestvenno-matematicheskih disciplin*: metodicheskie rekomendacii. Petropavlovsk: filial AO «NCPK «Өrleu» «IPK PR po SKO», 2014.
11. *Set' tvorcheskih uchitelej*. Available at: http://it-n.ru
12. *Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v nachal'noj shkole kak ispolnenie trebovanij FGOS*. Available at: http://aneks.spb.ru/index.php/publikacii/82-preschool-projects/267-l-r

Статья поступила в редакцию 20.08.20

УДК 37.014 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00855

Bugaeva A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*

DIFFERENTIATED APPROACH AS A MEANS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL. The article studies a problem of introducing the differentiated approach into Russian language lessons in primary schools. The author emphasizes the need to use this approach to create the most favorable conditions for the development of each child. The article substantiates the need to use a system of exercises and tasks in the Russian language, developed taking into account the individual characteristics of students, as well as the level of training, i.e. the educational process is built "from the student", where the child is given an opportunity to pass the program material in the Russian language through reflection, reasoning, reference schemes and signal cards. The purpose of the article is to reveal the implementation of a differentiated approach to teaching Russian as a means of correctional and developmental work based on differentiation by levels in dynamic groups, where the child chooses tasks and can move from one level to another, thereby creating a situation of choice and success for each child. In conclusion, the results of testing are presented, which allow us to conclude that the used set of differentiated tasks played a role in the correctional and developmental work and increased the level of learning in the Russian language in students of the second class.

Key words: **differentiated approach, correctional and developmental work, junior school student, Russian language, level differentiation, learning, individual development.**

А.П. Бугаева*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ И РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме внедрения дифференцированного подхода на уроках русского языка в начальной школе. Выделяется необходимость использования данного подхода для создания наиболее благоприятных условий с целью развития каждого ребенка. Обосновывается необходимость внедрения системы упражнений и заданий по русскому языку, разработанной с учетом индивидуальных особенностей учеников, а также уровня обученности, т.е. выстраивается учебный процесс «от ученика», где ребенку дается возможность посредством размышления, рассуждения, опорных схем и сигнальных карточек проходить программный материал по русскому языку. Целью статьи является раскрытие особенностей внедрения дифференцированного подхода при обучении русскому языку как средства коррекционной и развивающей работы на основе объединения по уровням в динамические группы, где ребенок выбирает задания и может переходить из одного уровня в другой, тем самым создается ситуация выбора и успеха каждого ребенка. В заключение представлены итоги тестирования, которые позволяют сделать вывод о том, что использованный комплекс дифференцированных заданий сыграл положительную роль в коррекционно-развивающей работе и повысил уровень обученности по русскому языку у обучающихся второго класса.

Ключевые слова: **дифференцированный подход, коррекционно-развивающая работа, младший школьник, русский язык, уровневая дифференциация, обученность, индивидуальное развитие.**

Современная гуманистическая парадигма образования определяет приоритетную задачу – становление личности, а также максимальное удовлетворение ее образовательных потребностей. Дифференцированное обучение актуально в наше время как никогда, и необходимость его внедрения связана с объективно существующими противоречиями между общими для всех обучающихся целями, содержанием обучения и индивидуальными возможностями каждого ребенка; между коллективной формой учебного процесса и индивидуальным характером усвоения учебного материала и психологическим развитием детей. Данной проблемой в настоящее время занимается Институт стратегии развития образования РАО. В феврале этого года институтом был проведён семинар учителей и завучей начальных классов православных школ Московской области по теме «Дифференцированное обучение в современной начальной школе».

Разработкой теоретических основ дифференциации обучения занимались и занимаются ученые: И.Э. Унт, А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский, А.В.Терещенко, Н.М. Осмоловская, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Е.А. Ямбург и др. В методическом аспекте проблема дифференциации обучения рассматривается в работах Ю.И. Дика, В.М. Монахова, А.А. Кузнецова, М.В. Рыжакова, С.А. Бешенкова, Г.В. Дорофеева, Н.Н. Петровой, В.В. Фирсова, В.А. Орлова, СБ. Суворовой, Л.В. Кузнецовой и др.

В докторской диссертации «Теория и практика разноуровневого дифференцированного обучения в средней школе» Шишмаренков В.К. дифференциацию обучения рассматривает «как педагогическую систему, позволяющую расчленить учебный материал по его сложности в зависимости от типа учебного предмета, разделять учащихся по способностям, интересам и наклонностям, выделять в технологиях обучения адекватные усвоению учебного материала средства для достижения оптимальности и эффективности образовательного процесса» [1].

Цель нашей статьи: раскрыть особенности использования дифференцированного подхода в начальной школе для развития всех учеников на уроках, способствующего успешному раскрытию индивидуальных особенностей, повышению мотивации и обученности младших школьников по русскому языку. Опытно-экспериментальная работа проводилась в рамках магистерской диссертации по данной теме и апробировалась на базе МОБУ СОШ № 7 г. Якутска учителем-экспериментатором Наумовой М.В., магистрантом программы «Начальное образование» (научный руководитель Бугаева А.П.) ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». В исследовании принимали участие 29 обучающихся 2 «Е» класса.

На основании проведенных исследований и полученных результатов на констатирующем этапе 2 класс в количестве 29 человек был поделен на 3 группы по трём уровням: I группа – высокий уровень: обучающиеся с высоким

уровнем мотивации и познавательной активности, устной и письменной речи, а также обученности русскому языку. II группа – средний уровень: обучающиеся, имеющие трудности в обучении русскому языку, со средним уровнем развития мотивации, познавательной активности, письменной и устной речи. III группа – низкий уровень: обучающиеся с нарушениями в развитии устной и письменной речи, с низким уровнем мотивации и познавательной активности. Для I группы предусматриваются задания высокого уровня (продуктивные задания), то есть такие задания, которые отличаются от стандартных. Ученики применяют знания в измененной или в новой, незнакомой ситуации, осуществляют более сложные мыслительные действия (например, поисковые, преобразующие), создают новый продукт. В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности. Для II группы предусматриваются задания повышенного уровня. Обучающиеся воспроизводят знания и применяют их в привычной ситуации самостоятельно, иногда работают по опорным схемам, выполняют тренировочные упражнения. Для III группы предусматриваются задания базового уровня. Обучающиеся воспроизводят знания по опорным схемам, готовым правилам и алгоритмам.

При дифференцированном процессе обучения детям дается возможность переходить из одной группы в другую. Переход обусловлен изменением в уровне развития познавательных процессов ученика, темпом выполнения заданий, скоростью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выражающейся усилением познавательного интереса к получению предметных знаний по русскому языку. При этом каждый обучающийся сам оценивает выполненную деятельность, учитель лишь направляет, поддерживает.

На карточках с заданиями также могут использоваться:

– образцы выполнения задания;
– алгоритм, опорные схемы, иллюстрации;
– наводящие вопросы;
– начало выполнения задания или частично выполненное.

В ходе применения технологии дифференцированного обучения, нами была выработана система работы на уроках русского языка на основе идей разных авторов: В.К. Дьяченко [2], В.В. Фирсова [3], И.Э. Унт [4].

Весь программный материал был представлен в трех уровнях. Например, для I группы по теме «Правописание безударных гласных в корне слов, проверяемых ударением», можно предложить детям следующие виды заданий.

Задание 1. Подбери к данным словам однокоренные проверочные слова. Задание усложнено тем, что в нём присутствуют слова-ловушки (словарные слова):

Н_чевать, н_бесный, п_левой, ул_ца, с_сна, к_ртина, _кно, св_тло, м_дведь, ябл_ко, н_сёт, к_рмить.

Задание 2. Найдите слова, которые подходят к известному нам правилу. Через тире напишите проверочные слова. Назовите лишние слова.

Местечко, деревья, дождик, голубка, земли, травы, теснота.

Задание 3. Образуйте по 3 слова с указанным суффиксом:

- ок – очк – к

Какая группа слов нуждается в проверке? Почему? Назови проверочные слова.

Для второй группы предусматриваются задания повышенного уровня. Обучающиеся воспроизводят знания и применяют их в привычной ситуации самостоятельно, иногда работают по опорным схемам, выполняют тренировочные упражнения. Например, по теме правописание приставок и предлогов можно предложить детям следующие задания.

Выпиши из текста похожие приставки и предлоги. Вспомни, как их нужно различать.

Росла на поляне яблонька с одним душистым яблочком.

Поскакал по дорожке зайчик, чтобы сорвать это яблоко. Слетела с берёзки сорока, помчалась по заячьему следу. Забежала за яблоньку лиса, сидит, ждёт, когда яблочко упадёт. Допрыгала до деревца и белочка.

Прибежали все, прискакали, прилетели, а яблочка-то и нет. Его наколол на свои иголки ёжик и поспешил по тропинке к себе домой.

Для третьей группы предусматриваются задания базового уровня. Обучающиеся воспроизводят знания по опорным схемам, готовым правилам и алгоритмам. Например, по теме проверка орфограмм слабых позиций гласных звуков можно предложить детям следующие задания.

Спиши пары слов и поставь в них ударение. Определи, какое слово в каждой паре надо проверять, а какое является для него проверочным. Подчеркни орфограммы.

Образец: л<u>е</u>са – л<u>е</u>с.

Сады – сад, моря – море, мячи – мяч, ряды – ряд, мечи – меч, свеча – свечи, сосна – сосны, зима – зимы.

Объяснение нового материала строится для всех одинаково, то есть всем предоставляется возможность учиться в одинаковых условиях. Объяснение нового материала заканчивается образцовым ответом с использованием опорных схем, таблиц, графического изображения, применяются наглядные, дидактические материалы в большом количестве.

На контрольном этапе была повторно проведена диагностика по методике Н.Г. Лускановой, так как одним из факторов успешного обучения является уровень развития мотивации. Диагностики были проведены по уровневым группам. Были получены следующие результаты.

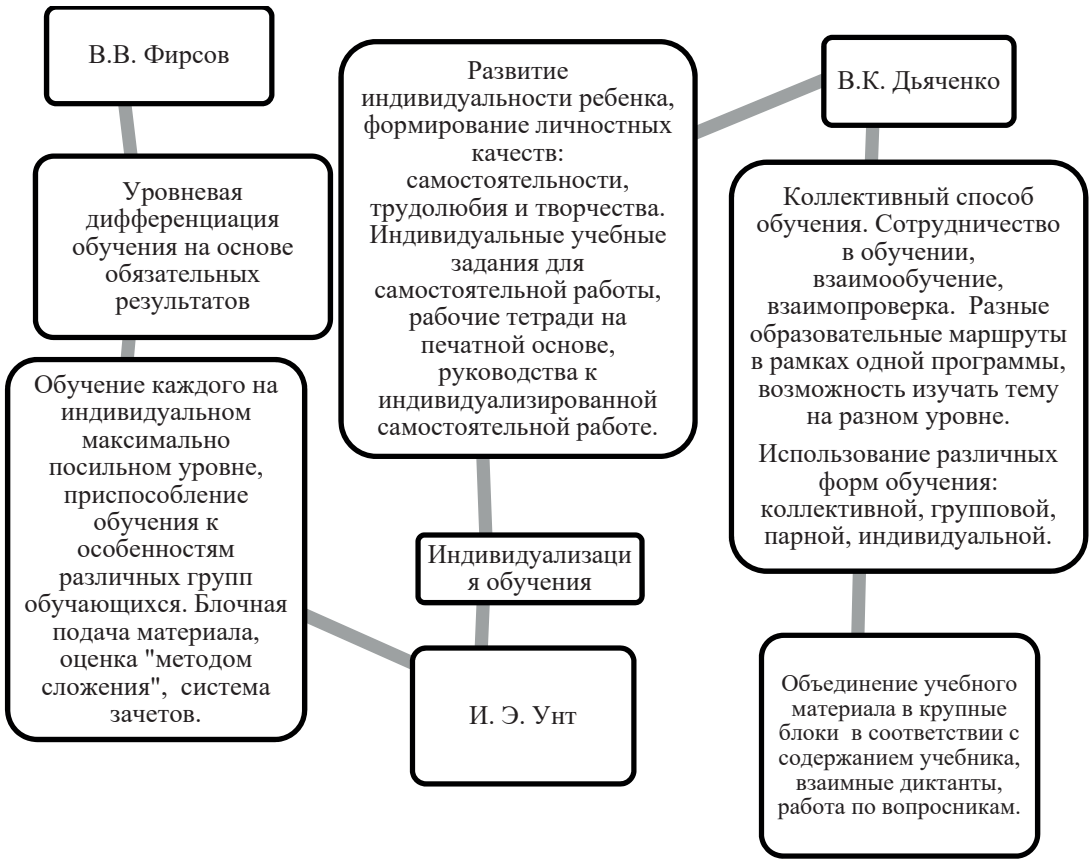


Схема 1. Организация дифференцированного подхода в обучении на основе идей авторов



Рис. 1. Уровень развития мотивации у обучающихся 1 группы

Результаты первой группы (10 человек). Аналитическая деятельность выявила высокий уровень мотивации у 10 человек, что составило 80%; хороший уровень мотивации – 2 человека, что составило 20%.



Рис. 2. Уровень развития мотивации у обучающихся 2 группы

Результаты второй группы (12 человек). Аналитическая деятельность выявила высокий уровень мотивации у 8 человек, что составило 67%; хороший уровень мотивации – 4 человека, что составило 33%.

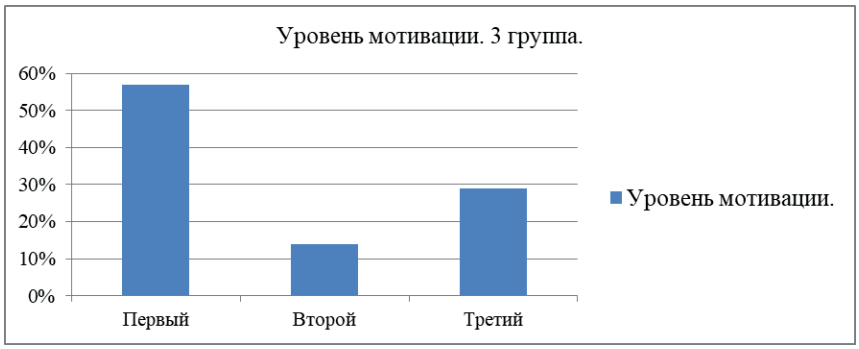


Рис. 3. Уровень развития мотивации у обучающихся 3 группы

Результаты третьей группы (7 человек). Аналитическая деятельность выявила высокий уровень мотивации у 4 человек, что составило 57%; хороший уровень мотивации – 1 человек, что составило 14%, третий уровень (положительное отношение к школе, но больше привлекает внеучебная деятельность) – 2 человека – 29%.

Далее приводим сводную таблицу результатов диагностики развития школьной мотивации обучающихся уровневых групп.

Таблица 4

Уровни			
	Первый	Второй	Третий
1 гр.	80%	20%	
2 гр.	67%	33%	
3 гр.	57%	14%	29%

Во всех группах наблюдается достаточный уровень развития мотивации.

Для изучения уровня развития устной и письменной речи младших школьников повторно была проведена методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной по уровневым группам. Наблюдается что развитие устной и письменной речи у обучающихся 1 и 2 групп находится на высоком и среднем уровнях. В 3 группе мы видим положительную динамику развития. Остаются прежними результаты, что и на констатирующем этапе, у 2 группы обучающихся.

Также на контрольном этапе была проведена итоговая уровневая проверочная работа по русскому языку. Она была составлена на основе учебно-методического комплекта Т.В. Игнатьевой «Тематические контрольные работы с разноуровневыми заданиями (ко всем действующим учебникам)». Результаты проверочных работ по группам представлены на рисунках.

Результаты первой группы (10 человек). С проверочной работой справились все обучающиеся. Успеваемость по группе составила 100%, качество 100%.

Результаты второй группы (12 человек). С проверочной работой справились все обучающиеся. Успеваемость по группе составила 100%, качество 75%. На «3» написали 3 обучающихся.

Результаты третьей группы (7 человек). С проверочной работой справились 7 обучающихся. На «3» написали 3 обучающихся, успеваемость по группе составила 100%, качество 57,1%.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что во всех группах наблюдается положительная динамика, обученность младших школьников по русскому языку вышла на достаточный уровень.

Опыт работы во 2 классе с применением технологии дифференцированного обучения показал повышение качества знаний по русскому языку. Подводя итоги нашей работы, мы можем сказать, что применение данной технологии результативно помогает в развитии познавательного процесса младших школьников и является одним из путей повышения качества знаний учащихся и эффективности образовательного процесса в начальной школе на уроках русского языка. Такая работа открывает большой простор для пробуждения у обучающихся интереса к русскому языку, воспитывает у них любознательность, зоркость к фактам и явлениям языка, стремление многое понять, помогает обогатить речевую культуру.

Исследовательская работа также нашла свое подтверждение в результатах участия детей из I группы в олимпиадах:

1. Кугдаров Марк – грамота за II место в школьной олимпиаде по русскому языку (21.11.2019); диплом за II место в Республиканской олимпиаде по русскому языку «Весёлая грамматика»; диплом II степени во II Республиканской дистанционной метапредметной олимпиаде «Умники и умницы» для начальных классов.
2. Оклянюк Арина – диплом за II место в Республиканской олимпиаде по русскому языку «Весёлая грамматика»; диплом I степени во II Республиканской дистанционной метапредметной олимпиаде «Умники и умницы» для начальных классов.
3. Авдалян Элен – диплом II степени во II Республиканской дистанционной метапредметной олимпиаде «Умники и умницы» для начальных классов.
4. Ачикасов Владимир – диплом III степени во II Республиканской дистанционной метапредметной олимпиаде «Умники и умницы» для начальных классов.
5. Тальникова Люба – диплом за III место в Республиканской олимпиаде по русскому языку «Весёлая грамматика».

Таким образом, уроки с применением дифференцированного обучения включают в себя неиссякаемые возможности для всестороннего развития личности учащегося. Использованный нами комплекс дифференцированных заданий сыграл большую роль в коррекционной и развивающей работе и заметно повысил уровень обученности по русскому языку у обучающихся второго класса.

Библиографический список

1. Шишмаренков В.К. *Теория и практика разноуровневого дифференцированного обучения в средней школе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Челябинск, 1997.
2. Дьяченко В.К. *Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991.
3. Унт И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 1990.
4. Фирсов В.В. *Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения*. Москва, 1994.

References

1. Shishmarenkov V.K. *Teoriya i praktika raznourovnevogo differencirovannogo obucheniya v srednej shkole*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 1997.
2. D'yachenko V.K. *Sotrudnichestvo v obuchenii: O kollektivnom sposobe uchebnoj raboty*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Unt I.`E. *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1990.
4. Firsov V.V. *Differenciaciya obucheniya na osnove obyazatel'nyh rezul'tatov obucheniya*. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 20.08.20

УДК 378.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00856

Bukhtiarova E.Yu., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, state budgetary educational institution of higher education of the Moscow region "Academy of Social Management" (Moscow, Russia), E-mail: likeangel2000@yandex.ru*

NEW TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF CONTINUING ADDITIONAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER. A new stage in the development of continuing additional professional education began with the introduction of the Federal law "On education in the Russian Federation". The state sees significant innovative potential in young teachers in its educational policy. The stable and sustainable functioning of the education system, as well as its innovative development, depends on their successful professional activity. New socio-cultural conditions of the information society determine the construction of a new model of continuous professional development of the teacher. The emergence of new forms of training organization in the system of continuing additional education of teachers creates conditions for self-realization and self-development of the teacher. The article reveals the activity of pedagogical associations as innovative forms of organization of continuing additional education. The traditional approach to additional education of teachers requires changes in both the content and methods and technologies of training young teachers. New forms and technologies, such as pedagogical studios, workshops, club forms of work, master classes, creative microgroups allow to conduct active professional training of teachers. The creation of problematic pedagogical situations, the joint search for solutions to practical problems makes it possible to solve the problem in a multi-variant way, allows to defend your position in a reasoned manner, and ensures the professional formation and development of a young teacher, both professionally and personally. Openness and continuity of professional education affects the achievement of a high level of development of the teacher's personality in self-determination, self-development, and self-actualization.

Key words: **continuing education of teachers, professional and personal development, new forms and technologies of additional education.**

Е.Ю. Бухтиарова*, аспирант, ФГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва, E-mail: likeangel2000@yandex.ru*

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

Новый этап в развитии непрерывного дополнительного профессионального образования начался с введением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Государство в образовательной политике видит значительный инновационный потенциал в молодых педагогах. От их успешной профессиональной деятельности зависит стабильное и устойчивое функционирование системы образования, а также её инновационное развитие. Новые социокультурные условия информационного общества обусловливают построение новой модели непрерывного профессионального развития педагога. Появление новых форм организации обучения в системе непрерывного дополнительного образования педагогов создаёт условия для их самореализации и саморазвития. В статье раскрывается деятельность педагогических объединений как инновационных форм организации непрерывного дополнительного образования. Традиционный подход к дополнительному образованию педагогов требует изменений как в содержании, так и методах, и технологиях подготовки молодых педагогов. Новые формы и технологии, такие как педагогические студии, мастерские, клубные формы работы, мастер-классы, творческие микрогруппы позволяют вести активную профессиональную подготовку преподавателя. Создание проблемных педагогических ситуаций, совместный поиск решения практических задач дает возможность многовариантного решения проблемы, позволяет аргументировано отстаивать свою позицию и обеспечивает профессиональное становление и развитие молодого педагога как в профессиональном, так и в личностном плане. Открытость и непрерывность профессионального образования влияет на достижение высокого уровня развития личности педагога в самоопределении, саморазвитии, самоактуализации.

Ключевые слова: **непрерывное образование педагогов, профессиональное и личностное развитие, новые формы и технологии дополнительного образования**.

Развитие современного общества находится в прямой зависимости от состояния и перспектив развития образования в государстве. Непрерывное образование определяет важные цели развития и саморазвития личности – формирование компетентностного специалиста и его конкурентоспособности на рынке труда. Успешная профессиональная карьера способствует формированию активной гражданской позиции человека и составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благополучия, а значит, определяет качество жизни.

Непрерывное профессиональное развитие педагога традиционно рассматривается в рамках дополнительного профессионального образования. В исследованиях В.Г. Онушкина А.М. Новикова, В.С. Степина, В.А. Фёдорова и др. дополнительное профессиональное образование характеризуется как форма реализации принципа непрерывности в образовании и профессионального саморазвития [1].

Новый этап в развитии непрерывного дополнительного профессионального образования начался с введением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Государство в образовательной политике видит значительный инновационный потенциал в молодых педагогах. От их успешной профессиональной деятельности зависит стабильное и устойчивое функционирование системы образования, а также её инновационное развитие.

Педагогическая система дополнительного профессионального образования в современных условиях характеризуется как открытая система, как на внутреннем, так и внешнем уровнях функционирования. Внутренний уровень открытости системы определяется самостоятельным выбором обучающимися целей, содержания, форм и методов образовательной деятельности. Внешний уровень предоставляет возможность непрерывного самообразования за счёт ресурсов информационно-образовательной среды. Открытость и непрерывность профессионального образования влияет на достижение высокого уровня развития личности педагога в самоопределении, саморазвитии, самоактуализации.

Методологические и теоретические основы непрерывного профессионального развития педагога определяют переход к новой системе дополнительного профессионального образования. Новые социокультурные условия информационного общества обусловливают построение новой модели непрерывного профессионального развития педагога. Дополнительное профессиональное образование педагогов имеет на сегодняшний день тенденции к обновлению. Инновационные модели обучения взрослых дают возможность свободного выбо-

ра форм и методов обучения, предоставляют электронные ресурсы и открытый доступ к источникам информации, меняются методы управления обучением и разрабатываются новые виды контроля результатов обучения.

Современные требования к программам дополнительной профессиональной подготовки, реализующие компетентностный подход в образовании, определяют практико-ориентированное направление в применении образовательных технологий.

«Одной из таких технологий, отвечающих требованиям подготовки компетентного специалиста, являются проектные технологии, предполагающие обучение в процессе выполнения проектов. Метод проектов, как любой другой метод, может быть реализован с помощью различных средств обучения, в том числе и с использованием новых информационных технологий» [2, с 214]. Проектная технология обучения позволила придать учебным заданиям практический характер, сочетая в себе различные виды педагогической деятельности: творческий, исследовательский, коммуникативный и др. Сетевое взаимодействие с использованием Интернета позволяет придать новый импульс для дистанционных форм обучения в системе дополнительного образования педагогов. Как ведущий метод в сфере дополнительного профессионального образования проектирование описано в работах А.Ф. Золотухиной, Н.Б. Погребовой, Л.Ф. Савиновой.

Неформальное образование в настоящий момент получило новое развитие в системе непрерывного профессионального образования педагогов. Благодаря появлению профессиональных объединений педагогов процесс обучения носит творческо-поисковый характер. «Формируются творческие микрогруппы – это добровольное, нередко стихийно возникшее содружество двух – трёх (редко – четырёх) преподавателей, действующее до тех пор, пока не исчерпается необходимость взаимного профессионального общения» [3, с. 148]. Такие инновационные формы организации обучения выполняют все функции системы дополнительного образования взрослых. Задачи обучения: личностное и профессиональное развитие педагога. Свободный выбор обсуждения профессиональных проблем. Возможность создания творческих групп по интересам. Обмен педагогическим опытом. Взаимное обогащение профессиональными знаниями и навыками. Всё это, безусловно, влияет на конечный результат образования, особенно для молодого педагога, позитивно сказывается на его профессиональном развитии.

Появление новых форм организации обучения в системе непрерывного дополнительного образования педагогов создаёт условия для самореализации и саморазвития педагога. Деятельность педагогических объединений, таких как педагогические студии, мастерские, клубные формы работы, мастер-классы, творческие микрогруппы, позволяет вести профессиональную подготовку преподавателя. Достижение преподавателем целей повышения квалификации, формирование его профессионального самосознания достигается за счет выполнения практико-значимых проектов. Создание проблемных педагогических ситуаций, совместный поиск решения практических задач дает возможность многовариантного решения проблемы, позволяет аргументировано отстаивать свою позицию, и обеспечивает профессиональное становление и развитие молодого педагога как в профессиональном, так и в личностном плане.

Рассмотрим одну из форм внеаудиторной работы – педагогическую студию. Педагогическая студия – это творческая внутриучебная форма профессионального объединения преподавателей, занятия в которой проходят в нетрадиционной форме.

На занятиях применяются инновационные формы преподавания: моделирование различных педагогических ситуаций, тренингов, проведение учебно-деловых игр и др.

Результат работы педагогической студии нацелен на повышение профессиональной компетентности педагога. Цель: повышение коммуникативной компетентности педагога в единстве образовательной и речевой деятельности. Важным компонентом профессиональной деятельности педагога является учебное сотрудничество. Командная технология повышения квалификации способствует профессиональному общению, формированию мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога.

Одной из наиболее эффективных технологий постдипломного образования повышения квалификации педагогов в рамках опытно-экспериментальной (инновационной) деятельности является педагогическая мастерская.

«Педагогическая мастерская – это форма обучения детей и взрослых, создающая условия для восхождения каждого её участника к новому знанию и новому опыту путём самостоятельного или коллективного открытия. Важнейшим условием открытия в любой сфере знания, включая самопознание в мастерской, является творческая деятельность» [4].

Отличительной особенностью деятельности участников педагогической мастерской можно назвать максимальное приближение к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, когда каждый педагог в свободной творческой деятельности движется от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры.

Другой особенностью обучения в педагогической мастерской является реализация идеи диалога во всех его аспектах. Осуществлению постоянного обмена мыслями, знаниями, творческими находками между участниками мастерской содействует чередование индивидуальной и групповой деятельности и работы в парах.

Педагогическая мастерская как форма повышения квалификации, предполагающая особый подбор содержания, активных форм и методов обучения взрослых, а также создание профессионального взаимодействия педагогов и психологов в школьной команде, активно способствует развитию коммуникативной компетентности педагога.

Широко распространяется сегодня такая форма неформального образования, как мастер-класс. Мастер-класс является разовой и одновременно выездной формой повышения профессиональной компетентности педагога. Сильная сторона данной технологии проявляется в непосредственном общении с мастером, авторитетным педагогом и передаче им опыта путём прямого воздействия на обучающихся. Показ и комментирование приёмов педагогической работы позволяет вести конструктивный диалог между участниками образовательного процесса.

Использование инновационных технологий создаёт условия для профессионально-личностного роста педагога. Включение клубных форм в систему непрерывного профессионального дополнительного образования способствует самореализации и полноценному саморазвитию молодого педагога. «Клубы рассматриваются как неформальные объединения людей в целях общения, связанного с профессионально-педагогическими интересами, где благодаря моделированию педагогических ситуаций, связанных с различными аспектами профессиональной деятельности педагога, участники обретают опыт организации и педагогической деятельности. Педагогические клубы рассматриваются нами как одно из самых эффективных средств дополнительного профессионального образования» [5].

В начале 21-го столетия получили распространение интерактивные технологии и методы обучения, направленные на профессиональную подготовку педагогов, приближенную к реальной профессиональной деятельности. Среди активных методов широкое распространение получили такие методы, как деловые ролевые игры, пресс-конференции, презентации, групповые дискуссии, «мозговой штурм», кейс-пакеты заданий и другие.

Таким образом, реализация Национальной системы профессионального роста педагога, профессионального стандарта, аттестации невозможна без профессионального развития всех специалистов, в первую очередь молодых педагогов. Профессиональное развитие должно носить адресный характер [6]. В связи с этим остро встает проблема создания системы непрерывного профессионального развития молодого педагога. Исследование модели непрерывного профессионального образования требует детального изучения всех компонентов системы, но на первоочередное решение выходит проблема оценки неформального образования, разработка критериев и показателей личностного и профессионального роста педагога, что является на сегодняшний день препятствием в процессе интеграции неформального образования в систему непрерывного педагогического образования.

Библиографический список

1. Никитин Э.М., Ситник А.П., Савенкова И.Э., Крупина И.В. *Андрагогика: история и современность:* учебное пособие. Москва: АПК и ПРО, 2003.
2. Юфарова М.А. Использование интернет-проектов как средства развития профессиональных компетенций. *Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации:* материалы III Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Под научной редакцией М.В. Новикова. Ярославль: Издательство ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2011: 213 – 220.
3. Садыкова А.Р. *Внеаудиторные формы поисково-творческого обучения.* Высшее образование в России. 2010; № 8-9: 146 – 150.
4. Мухина И.А., Ярёмина Т.Я. Что такое педагогическая мастерская? *Мастерская по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта:* книга для учителя. Санкт-Петербург: СПБГУПМ.
5. Тусеева М.Г. Влияние педагогических объединений на профессиональное мастерство учителя. *Мир образования – образование в мире*. 2008; № 4 (32): 125 – 134.
6. Бухтиарова Е.Ю., Олиференко Л.Я. *Профессиональные потребности молодых педагогов: историко-педагогический контекст. Конференциум АСОУ*: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций «Профессиональные потребности молодых педагогов: историко-педагогический контекст». 2017; № 1: 370 – 374.

References

1. Nikitin `E.M., Sitnik A.P., Savenkova I.`E., Krupina I.V. *Andragogika: istoriya i sovremennost':* uchebnoe posobie. Moskva: APK i PRO, 2003.
2. Yufarova M.A. Ispol'zovanie internet-proektov kak sredstva razvitiya professional'nyh kompetencij. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v usloviyah modernizacii:* materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Pod nauchnoj redakciej M.V. Novikova. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU imeni K.D. Ushinskogo, 2011: 213 – 220.

3. Sadykova A.R. *Vneauditornye formy poiskovo-tvorcheskogo obucheniya*. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010; № 8-9: 146 – 150.
4. Muhina I.A., Yaremina T.Ya. Chto takoe pedagogicheskaya masterskaya? *Masterskaya po literature: integraciya innovacionnogo i tradicionnogo opyta:* kniga dlya uchitelya. Sankt-Peterburg: SPBGUPM.
5. Tuseeva M.G. Vliyanie pedagogicheskih ob`edinenij na professional'noe masterstvo uchitelya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2008; № 4 (32): 125 – 134.
6. Buhtiarova E.Yu., Oliferenko L.Ya. *Professional'nye potrebnosti molodyh pedagogov: istoriko-pedagogicheskij kontekst. Konferencium ASOU*: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij «Professional'nye potrebnosti molodyh pedagogov: istoriko-pedagogicheskij kontekst». 2017; № 1: 370 – 374.

Статья поступила в редакцию 29.08.20

УДК 338.658:64 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00857

Gluzman N.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Methods of Primary and Preschool Education, Evpatoria Institute of Social Sciences, Branch of Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Yevpatoria, Russia), E-mail: gluzman_n@mail.ru*

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR FORMING STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC-TECHNICAL ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article works out conceptual approaches how to develop strategies for promoting scientific and scientific-technical activities in higher education institutions. It has been proposed to systematize possible strategies for the effective functioning of modern higher education institutions, including the following strategies: that of educational activity, that of scientific and scientific-technical activities; that of innovation activity; that of international activity (internationalization of personnel development); that of marketing activity; that of financial activity, etc. A set of tools for building strategies for scientific and scientific-technical activities has been developed, and features of approaches to strategic planning have been singled out, taking into account the specifics of higher education institutions.

Key words: **strategy of scientific and scientific-technical activity; functional strategy; institutions of higher education.**

Н.А. Глузман*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методик начального и дошкольного образования, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Евпатория, E-mail: gluzman_n@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье разработаны концептуальные подходы к формированию стратегий развития научной и научно-технической деятельности в учреждениях высшего образования. Предложено систематизировать возможные стратегии для эффективного функционирования современных заведений высшего образования, включив в перечень следующие стратегии: стратегию образовательной деятельности; научной и научно-технической деятельности; инновационной деятельности; международной деятельности (интернационализации) развития персонала; маркетинговой деятельности; финансовой деятельности и т.п. Разработан инструментарий по построению стратегий научной и научно-технической деятельности, выделены особенности подходов к стратегическому планированию с учетом специфики высших учебных заведений.

Ключевые слова: **стратегия научной и научно-технической деятельности; функциональная стратегия; учреждения высшего образования.**

Стратегическое планирование является одной из главных составляющих системы управления организацией. Наличие и реализация стратегий, ориентированных на конкретные цели, дает возможность адаптироваться к требованиям среды, отвечать на новые вызовы, непрерывно развиваться и укреплять свои позиции в конкурентной среде [1]. Выбор оптимальных подходов к организации работы с учетом основных тенденций развития, использование и развитие потенциала для достижения поставленных целей является основной задачей стратегического управления вузами; основные принципы управления воплощаются в корпоративной стратегии университета, которая является основой всех последующих управленческих решений. Корпоративные стратегии обычно базируются на функциональных стратегиях, касающихся управленческих ориентиров по достижению целей в функциональных сферах. В связи с вышеизложенным полагаем, что развитие теоретико-методологических и методико-прикладных основ формирования стратегий научной и научно-технической деятельности (далее – ННТД), которая в обеспечении конкурентоспособности высших учебных заведений (далее – вуз) играет одну из ключевых ролей, приобретает особое значение.

Мониторинг информации, приведенной на официальных сайтах отечественных вузов, показал наличие функциональных стратегических документов только в нескольких университетах. Концепция образовательной деятельности Московского физико-технического института на 2015 – 2025 годы, представленная на его сайте [2], является общей стратегией, которая показывает долгосрочный план развития по всем ключевым направлениям вуза. В Нижегородском государственном лингвистическом университете имени Н.А. Добролюбова утверждена программа стратегического развития на период с 2020 по 2025 гг. [3].

Целью статьи является разработка концептуальных подходов и развитие инструментария формирования стратегий развития научной и научно-технической деятельности в учреждениях высшего образования.

Анализ литературных источников [4] показывает, что функциональная стратегия по сфере охвата является узкой по сравнению с корпоративной стратегией, конкретизирует отдельные детали в общем плане развития организации путем определения подходов, необходимых действий и практических шагов по обеспечению управления отдельными функциями. Число функциональных стратегий в организации должно равняться числу основных направлений деятельности; при этом все функциональные стратегии должны быть скоординированы и дополнять друг друга. Их роль заключается в поддержании общей стратегии организации и обеспечении ее конкурентоспособности.

На основании обобщения опыта по проблеме стратегического управления [5 – 7] и с учетом специфики деятельности вуза, предлагаем систематизировать возможные стратегии для эффективного функционирования современных вузов, включив в перечень функциональных такие стратегии, как стратегия образовательной деятельности; ННТД; инновационной деятельности; международной деятельности (интернационализации) развития персонала; маркетинговой деятельности; финансовой деятельности и т.д.

Таким образом, усиление конкуренции между вузами на фоне процессов глобализации, затяжного экономического кризиса и недостаточного финансирования обусловливают необходимость формирования в учреждениях высшего образования долгосрочных и среднесрочных стратегий, которые позволят определить правильный вектор движения и создать условия для повышения конкурентоспособности организации.

Университеты, ориентированные на достижение положительного результата, должны объективно оценить свои сильные и слабые стороны, и, выделив направления, в которых можно достичь улучшения, – ставить перед собой цели, разрабатывать и реализовать планы, которые обусловливают повышение качества и эффективность их деятельности.

Основываясь на исследовании научных источников, изучении методического опыта по интересующим проблемам [8] и с учетом принципов функционирования вузов, предложена такая последовательность разработки стратегии ННТД:

1. Выбор объекта исследования.

2. Анализ и оценка макросреды системы ННТД вуза осуществляется путем исследования глобальных и национальных технологических трендов, тенденций в сфере высшего образования, основных приоритетов государственной политики в сфере высшего образования и ННТД, а также идентификации отечественных вузов, которые характеризуются сильными позициями в сфере ННТД. Оценивание факторов обусловлено необходимостью учета их влияния на вуз, выявления особенностей и тенденций, способствующих развитию ННТД или представляющих угрозу для обеспечения своевременного реагирования на изменения и формирование конкурентных преимуществ.

3. Анализ и оценка микросреды системы НДТД вуза: идентификация сильных и слабых сторон, угроз и возможностей функционирования системы ННТД.

Все это обусловлено необходимостью обобщения позиции вуза (его фактического состояния), наработки управленческих решений, направленных на использование сильных сторон университета и устранение слабых, использование потенциальных возможностей внешней среды во избежание возможных угроз функционирования, выявление стратегических перспектив и возможностей их реализации. Информационное обеспечение такого анализа предусматривает сбор, проверку, систематизацию и обработку данных о внутренней среде вуза – объ-

екта исследования и сопоставления с факторами внешней среды; одновременно оценивается сила воздействия каждого фактора и прогнозируются последствия такого воздействия. Для получения исчерпывающей картины анализ, по нашему мнению, необходимо проводить за период не менее трех лет, при этом мониторингу и оценке следует подвергать кадровый потенциал, финансовое обеспечение, материально-техническую базу, информационное обеспечение, научную результативность. Указанный этап разработки стратегии предлагается осуществлять, используя метод симптоматической диагностики [9].

4. Формулировка стратегических целей в сфере ННТД, которые определяются на основе видения и миссии университета, с учетом анализа и оценки макро- и микросреды системы ННТД, сильных и слабых сторон, возможностей и вызовов. Цели должны уточнять и детализировать миссию вуза. Следует заметить, что ни один университет не в состоянии достичь конкурентных преимуществ сразу по всем направлениям ННТД. Таким образом, разработка стратегии частично состоит и в выделении направлений, в которых вуз стремится и может, максимизируя свои сравнительные преимущества, достичь ключевых позиций.

При формулировке целей разумно ориентироваться на особенности конкретного вуза и избегать обобщений и абстрактных определений, которые могут касаться, в конце концов, любого вуза, учитывая задачи университетов в соответствии с законодательством. Определение стратегических целей может быть качественными или количественными, но они должны удовлетворять принципу «SMART»: быть конкретными (Specific), измеримыми (Measurable), достижимыми (Attainable), релевантными, то есть соотноситься с другими, более общими целями и работать на их достижение (Realistic) и быть согласованными во времени (Time-based) [10].

Стратегические цели трансформируются в подцели, задачи и мероприятия и оцениваются по конкретным показателям. Запланированные значения показателей целесообразно формулировать, ориентируясь на максимальное значение среди вузов (или другое значение в соответствии с видением), однако с учетом возможностей университета – объекта исследования.

5. Формирование стратегических альтернатив. Процесс формирования стратегии вуза заключается, в том числе и в разработке нескольких возможных вариантов развития вуза, среди которых и будет выбираться будущая стратегия. Для разработки и формирования проекта стратегического плана целесообразно создавать в вузе рабочие группы с привлечением квалифицированных специалистов в сфере стратегического менеджмента, которые имеют не только теоретический, но и практический опыт; причем с целью качественной проработки различных вариантов (альтернатив) таких рабочих групп необходимо иметь три – четыре. В состав групп целесообразно включать и менеджеров всех уровней управления вуза (проректоров, директоров институтов, заведующих кафедрами), внешних экспертов и членов наблюдательного совета. Следует отметить, что практика ведущих зарубежных университетов [11] подтверждает важную роль в их управлении наблюдательных советов, членами которых являются, как правило, управленцы высокого уровня, представляющие различные сферы деятельности. Итак, члены наблюдательного совета с их управленческими компетенциями и опытом, безусловно, усилят состав рабочих групп по разработке стратегии.

6. Обсуждение стратегических альтернатив. К обсуждению предлагаемых альтернатив важно привлечь коллектив вузов – основных исполнителей стратегических задач. Необходимо отметить, что этот фактор является одним из определяющих в разработке стратегии и дальнейшей ее реализации. Процесс обсуждения стратегических альтернатив является двигателем в изменениях, способствует донесению видения и основных ценностей работникам и сплочению вокруг них, мотивирует работников к выполнению стратегических задач.

7. Выбор стратегии ННТД является прерогативой ученого совета вуза, который определяет стратегию и перспективные направления развития образовательной, научной и инновационной деятельности высшего учебного заведения. Право участвовать в определении стратегии вуза (а также осуществлять контроль за выполнением) имеет и наблюдательный совет.

Анализ литературных источников [12] показал, что окончательный выбор одной из стратегий развития учреждений можно осуществлять на основании расчета интегрального показателя, который обобщает большое количество соответствующих финансово-экономических показателей. По высшим учебным заведениям, очевидно, следует применять другой подход. При выборе оптимальной стратегии ННТД целесообразно принимать во внимание и качественные показатели – с учетом особенностей вуза и способов достижения конкурентных преимуществ. Следует отметить, что тщательно обоснованная и верно выбранная стратегия упрощает процедуру реализации.

8. Обоснование и детализация стратегии. Стратегический план, выбранный среди стратегических альтернатив, обычно имеет обобщенный характер. Он является «вершиной» различных видов планов вуза, ориентированный на долгосрочную перспективу и обеспечение надежности получения запланированных результатов.

Стратегический план содержит описание основных принципов, путей и средств их реализации. Важным условием достижения запланированных результатов является разработка детализированного плана, который должен быть системой скоординированных и взаимосогласованных среднесрочных и тактических (оперативных) планов с определенными ключевыми показателями эффективности.

Такое планирование выполняет проректор по научной работе совместно с директорами институтов и заведующими кафедрами. С учетом тактических планов осуществляется ежегодное планирование работы кафедр и ННПП.

Следует отметить, что от качества разработанной стратегии зависит возможность университета достичь запланированных целей и задач. Однако еще в большей степени успех зависит от внедрения стратегии.

Л.Г. Гребиняк [13] считает, что стратегия не имеет никакой ценности, если не учитывает способности организации к ее внедрению.

Л. Боссиди и Р.Чаран утверждают [14]: «…много руководителей придают очень большое значение общей стратегии и глобальным перспективам развития, но не принимают во внимание механизмы практического выполнения задуманного, относя их к тактической работе, которой должны заниматься подчиненные. Сотрудники поддерживают проект, а в результате он проваливается. Происходит это потому, что в организации не выстроена система выполнения задач, люди не ориентированы на результат, а руководство не считает необходимым вникать в нюансы и реально оценивать возможности реализации своих амбициозных планов».

Таким образом, создание системного подхода к выполнению задач, координации действий по реализации стратегических задач, ориентирование на достижение запланированных показателей, появление культуры достижения результата на всех управленческих уровнях являются определяющими факторами внедрения стратегии.

Одним из ключевых условий достижения стратегических целей также является контроль за реализацией стратегии. Оценка результатов реализации стратегии осуществляется на основании проведения ежегодного мониторинга состояния выполнения плана путем сравнения фактически полученных значений показателей с запланированными значениями; эту работу необходимо проводить последовательно, на всех управленческих уровнях: на кафедрах, в институтах, университете. По результатам анализа формируются выводы и принимаются меры по мотивации работников. Действенными инструментами мотивации является формирование рейтингов кафедр и работников по результатам ННТД, формирование и обнародование каждые полгода рейтингов публикационной активности, материальное стимулирование в случае перевыполнения запланированных показателей.

Д. Аакер отмечает [5], что условием успешного менеджмента на основе стратегического видения является наличие четырех факторов:

1. Наличие в организации четкой корпоративной стратегии, основанной на ключевой идее, а также функциональных стратегий.
2. Стратегия должна поддерживаться всеми ее подразделениями. Работники должны быть убеждены в правильности стратегии, уверены в том, что миссия достижима, и мотивированы на ее реализацию.
3. Организация должна иметь активы, компетенции и ресурсы для реализации стратегии или план их привлечения.
4. Организация должна придерживаться выбранной стратегии, несмотря на конкурентные угрозы и соблазнительные возможности, способные «оттянуть» на себя необходимые ресурсы от реализации выбранной цели.

Обобщение литературных источников, опыта университетов и собственные исследования показали, что обеспечение успешного функционирования и развития вуза на основе разработанных стратегий зависит и от наличия управленцев, которым присуще не только стратегическое видение, способность к прогнозированию и планированию изменений, но и, самое важное, способность к их реализации и пониманию ответственности за достижение запланированного. Дж. Салми, дополняя перечень ключевых факторов, утверждает [11], что среди лучших мировых университетов оказались те, что имели руководителей, которые объединили в себе лидерские качества и успешную научную карьеру: «…для разработки амбициозного стратегического видения и его эффективную реализуемость ректор университета должен полностью осознавать суть, стержень назначения университета и уметь дополнить реализуемость стратегии необходимыми функциональными навыками».

Внедрение стратегии не является делом короткого времени; оно требует последовательных и взаимосогласованных действий, ни одно из которых не является второстепенным. Наличие необходимых предпосылок и ресурсов, преданность и ориентация на результат сотрудников всех уровней оргструктуры, их высокий профессионализм и мотивированность, коммуникация и умение работать в команде, благоприятный моральный и психологический климат, корпоративная культура обеспечат успешную ее реализацию и достижение поставленных целей.

Корпоративная стратегия учреждения высшего образования должна базироваться на функциональных стратегиях, которые касаются управленческих ориентиров по достижению целей в функциональных сферах. Предложено систематизировать возможные стратегии для эффективного функционирования современных вузов, включив в перечень функциональных такие стратегии, как стратегия образовательной деятельности; ННТД; инновационной деятельности; международной деятельности (интернационализации) развития персонала; маркетинговой деятельности; финансовой деятельности и т.п.

Разработаны концептуальные основы и инструментарий для построения стратегий научной и научно-технической деятельности, сформулированы определяющие факторы по их внедрению.

Применение предлагаемого инструментария даст возможность руководителям институционального уровня управления высших учебных заведений творчески сформировать эффективную политику научной и научно-технической деятельности и принять меры по ее реализации. Дальнейшие исследования будут заключаться в адаптации разработанных концептуальных основ на примерах отечественных вузов.

Библиографический список

1. Романов В.А. Выбор модели, отражающей деятельность педагога и его подготовку в вузе. *Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции,* 2019: 93 – 99.
2. *Концепция стратегии МФТИ 2015 – 2025 гг.* Available at: https://MIPT.ru
3. *Программа Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова.* Available at: https://Lunn..ru
4. Гайсарова А.А. *Стратегия предприятия:* учебное пособие. Симферополь: КФУ имени В.И. Вернадского ИЭУ, 2017.
5. Аакер Д. *Стратегическое рыночное управление.* Санкт-Петербург: Питер, 2007.
6. Томпсон А.А., Стрикленд А.Дж. *Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии*: учебник. Москва: Банки и биржи; ЮНИТИ, 1998.
7. Минцберг Г., Альстрэнд Б., Лэмпел Ж.. *Школы стратегий. Стратегическое сафари: экскурсия по дебрям стратегий менеджмента.* Санкт-Петербург: Питер, 2002.
8. *Об утверждении Методических рекомендаций по разработке и корректировке стратегии социально-экономического развития субъекта Российской Федерации и плана мероприятий по ее реализации (с изменениями на 7 сентября 2018 года)*. Available at: https:/itpgrad/ru
9. Никишкина Т.Ю. Диагностика системы управления вуза. *Молодой ученый.* 2016; № 7 (111): 920 – 924. Available at: https://moluch.ru/archive/111/27651/
10. Друкер П. *Энциклопедия менеджмента.* Москва: Вильяме, 2004.
11. Салми Д. *Создание университетов мирового класса*. Москва: Весь Мир, 2009.
12. Яшин С.Н., Солдатова Ю.С. Формирование интегральной оценки инновационного развития предприятий. *Финансы и кредит.* 2013; № 40 (568). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-integralnoy-otsenki-innovatsionnogo-razvitiya-predpriyatiy
13. Hrebiniak L.G. *Making strategy work: leading effective execution and change*. 2nd ed. New Jersey: PH Professional Business, 2013. Available at: https://www.amazon.com/Making-Strategy-Work-Effective-Execution/dp/0133092577
14. Боссиди Л., Чаран Р. *Исполнение. Система достижений цели*. Москва: Альпина Паблишерз, 2011.

References

1. Romanov V.A. Vybor modeli, otrazhayuschej deyatel'nost' pedagoga i ego podgotovku v vuze. *Sbornik materialov VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii,* 2019: 93 – 99.
2. *Koncepciya strategii MFTI 2015 – 2025 gg.* Available at: https://MIPT.ru http://MIPT.ru
3. *Programma Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta imeni N.A. Dobrolyubova.* Available at: https://Lunn..ru
4. Gajsarova A.A. *Strategiya predpriyatiya:* uchebnoe posobie. Simferopol': KFU imeni V.I. Vernadskogo I`EU, 2017.
5. Aaker D. *Strategicheskoe rynochnoe upravlenie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
6. Tompson A.A., Striklend A.Dzh. *Strategicheskij menedzhment. Iskusstvo razrabotki i realizacii strategii*: uchebnik. Moskva: Banki i birzhi; YuNITI, 1998.
7. Mincberg G., Al'str`end B., L`empel Zh.. *Shkoly strategij. Strategicheskoe safari: `ekskursiya po debryam strategij menedzhmenta.* Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
8. *Ob utverzhdenii Metodicheskih rekomendacij po razrabotke i korrektirovke strategii social'no-`ekonomicheskogo razvitiya sub`ekta Rossijskoj Federacii i plana meropriyatij po ee realizacii (s izmeneniyami na 7 sentyabrya 2018 goda)*. Available at: https:/itpgrad/ru
9. Nikishkina T.Yu. Diagnostika sistemy upravleniya vuza. *Molodoj uchenyj.* 2016; № 7 (111): 920 – 924. Available at: https://moluch.ru/archive/111/27651/
10. Druker P. *`Enciklopediya menedzhmenta.* Moskva: Vil'yame, 2004.
11. Salmi D. *Sozdanie universitetov mirovogo klassa*. Moskva: Ves' Mir, 2009.
12. Yashin S.N., Soldatova Yu.S. Formirovanie integral'noj ocenki innovacionnogo razvitiya predpriyatij. *Finansy i kredit.* 2013; № 40 (568). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-integralnoy-otsenki-innovatsionnogo-razvitiya-predpriyatiy
13. Hrebiniak L.G. *Making strategy work: leading effective execution and change*. 2nd ed. New Jersey: PH Professional Business, 2013. Available at: https://www.amazon.com/Making-Strategy-Work-Effective-Execution/dp/0133092577
14. Bossidi L., Charan R. *Ispolnenie. Sistema dostizhenij celi*. Moskva: Al'pina Pablisherz, 2011.

Статья поступила в редакцию 03.09.20

УДК 37.013; 37.018.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00858

***Dobrya M.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***Dorofeeva T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: dorofeev_at@bk.ru*

THE STUDY OF THE VALUE SYSTEM IN FAMILY EDUCATION IN THE DIASPORA OF ETHNIC GERMANS LIVING IN THE SOUTH SIBERIAN REGION. The article contains the characteristics of the concepts "values", "family values", "value orientations" in the philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects. The goal of the research is an analysis of family education's value system in ethnic community of Germans living in the South Siberian region. Family values include love, sexual relations, children, living together, relatives and friends, health, mutual understanding between family members, adherence to family and folk traditions. The research is basis on the questionnaire survey of two ethnic German family age group, which help to define the main value orientations of family education in the spheres: a model of family education, knowledge and following to nation traditions, the mark of pedagogical knowledge and pedagogical culture of parents, parental assessment of the interaction between the educational institution and the family. The article highlights getting the real state of family education problem in national and culture group of Germans because it's necessary to define the effect of social context on transformational process of family including children's personal development and education under the condition of political correctness in Russian society. The reported study is funded by RFBR, project number 20-013-00661.

Key words: **value, value orientations, family education, family values, folk traditions in family.**

***М.Я. Добря**, канд. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru*
***Т.А. Дорофеева**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университета имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: dorofeev_at@bk.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДИАСПОРЕ ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ЮГЕ ЮЖНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00661.

Данная статья содержит характеристику понятий «ценности», «семейные ценности», «ценностные ориентации» в философском, социологическом, психолого-педагогическом аспектах. Целью исследования является анализ ценностных ориентаций семейного воспитания в этнической диаспоре немцев, проживающих на юге Южно-Сибирского региона. В число семейных ценностей включаются любовь, сексуальные отношения, дети, совместный быт, родные и близкие, здоровье, взаимопонимание между членами семьи, следование семейным и народным традициям. В статье проводится анализ проведенного авторами анкетирования двух возрастных групп семей этнических немцев, которое помогает обозначить основные ценностные ориентации семейного

воспитания в следующих сферах: модель семейного воспитания, знание и следование народным традициям, оценка педагогических знаний и педагогической культуры родителей, родительская оценка взаимодействия образовательного учреждения и семьи. Подчеркивается, что получение общей картины о реальном состоянии проблем семейного воспитания современных родителей, представляющих национально-культурную группу немцев, необходимо в определении влияния социальных факторов на трансформационные процессы семьи, включая воспитание и образование детей в условиях поликультурности российского общества.

Ключевые слова: **ценность, ценностные ориентации, семейное воспитание, семейные ценности, народные традиции в семье.**

Семья как важнейший компонент любого цивилизованного общества, являясь источником духовно-нравственного развития детей, формирует свод семейных ценностей у будущего поколения. Однако как любой социальный институт, семейные устои подвергаются различным изменениям в результате воздействия как внешних, так и внутренних причин. В эпоху трансформации общества происходит и трансформация семейных ценностей.

Наше исследовательское внимание сосредоточено на взаимосвязи семейных ценностей и установок и социального благополучия семей разных диаспор, проживающих на территории Южно-Сибирского региона. Данная статья посвящена изучению ценностных установок семейного воспитания в национально-культурной диаспоре немцев, проживающих на территории Курагинского района Красноярского края.

Как отмечают все исследователи, проблема семейных ценностей носит междисциплинарный характер и становится объектом изучения в различных областях знаний: философии, социологии, психологии, культурологии, педагогической аксиологии. В связи с широким пониманием данного научного феномена категория «ценности» рассматривается как предмет, явление; как значимое для человека; как отношение субъекта к другому субъекту или явлению; как интегративное свойство индивида. Проблеме изучения ценностей посвящены работы В.Н. Архангельского, П.А. Сорокина, С.А. Давыдова и А.М. Роговой, М.С. Кагана, И.С. Кона, А.А. Ручки и др.

В философской мысли ценности предстают как «специфически социальные явления, некоторые проявления общественных отношений и нормативно-оценочной стороны общественного сознания»; «как общественный предмет, в который вложен необходимый труд»; «своеобразная форма проявления отношения между субъектом и объектом» [1, с. 97].

В социологии под ценностями понимаются, прежде всего, «обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения» [1, с. 97], «социальное явление, социальная связь, имеющая психическую природу и реализующаяся в сознании индивидов» [2, с. 48].

Кросскультурная психология в определение ценностных ориентаций как представлении иерархии ценностей вкладывает понятие «сложно организованных принципов, придающих стройность и направленность разнообразным мотивам человеческого мышления и деятельности в ходе решения общих человеческих проблем» [3, с. 489].

В русле педагогической аксиологии дефиниция «ценности» предстает как «нравственный принцип воспитания как условие для воспитания нравственных отношений между педагогом и учащимися, как средство формирования интеллектуальной культуры – мыслей, чувств, переживаний» [5, с. 98]; ценностные ориентации – как «сознательные предпочтения или отвержения определенных способов поведения и удовлетворения потребностей, которые воздействуют на мотивацию поступков, мировоззрение людей [1].

При всем разнообразии трактовок ценности можно выделить основные ее признаки: оценочность, нормативность, свойство для удовлетворения потребностей, общественный характер, отношение к мотивационной сфере [5].

В науке существует достаточно большой корпус классификаций ценностей и ценностных ориентаций. Опираясь на исследование С.А. Давыдова и А.М. Роговой, можно выделить ценности «1) по объективным характеристикам явлений, выступающих ценностями (материальные и духовные, большие и малые), 2) по субъекту (ценности общества, народа, нации, партии, коллектива, индивида), 3) по типу потребностей индивида (экономические, политические, религиозные и т.п.)» [6, с. 8].

Особое место в этой системе отводится ценностям семьи. Вслед за О.А. Шаваевой мы определяем их как «культивируемую в обществе совокупность представлений о семье, влияющую на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия» [4].

Научный интерес к семейным ценностям обусловлен процессами модернизации и трансформации современного общества, семьи, их влиянии на социальное благополучие семьи, на выбираемую и создаваемую семьей модель семейного воспитания.

Иерархия семейных ценностей затрагивает все сферы жизнедеятельности: духовно-нравственную, материальную, экономическую, сферу родительства, родственных связей, установок и социальных ролей. Согласно исследованию С.А. Давыдова и А.М. Роговой, в структуре семейных ценностей можно выделить два уровня: социальные ценности, которые составляют ядро семьи как социального института; индивидуальные ценности, которые выступают как компонент неустойчивый, изменчивый, складывающийся в общее семейное свойство в первые годы брака.

В число семейных ценностей учеными включаются любовь, сексуальные отношения, дети, совместный быт, родные и близкие, здоровье, следование традициям, взаимопонимание [1; 4].

Трансформация семьи проявляется в неравномерности, дисгармоничности между обозначенными группами семейных ценностей, представляющих собой демонстрацию выбора семьей определенных действий, поступков, моделей воспитания.

С целью изучения общей картины о реальном состоянии проблем семейного воспитания современных родителей, представляющих различные национально-культурные группы, группой ученых ХГУ имени Н.Ф. Катанова в рамках разработки проекта РФФИ «Влияние систем семейного воспитания современных диаспор на социальное благополучие и образование детей (на примере Южно-Сибирского региона)» (2020 – 2021 гг.) проведено исследование характера системы воспитания в семьях различных диаспор, проживающих в Южно-Сибирском регионе: Хакасии, Алтае, Туве, Курагинском, Шушенском и Минусинском районах Красноярского края.

Объектом эмпирического исследования стало проявление семейных ценностей в контексте системы семейного воспитания немцев, проживающих на юге сибирского региона. В исследовании принимали участие 20 семейных пар, представляющих национально-культурную диаспору немцев, проживающих на территории Курагинского района Красноярского края. Из них: у 8 семейных пар возраст родителей от 50 лет и выше (40% от общего числа семей, принявших участие в опросе), у 12 – возраст родителей от 30 до 50 лет (60% соответственно). Все семьи полные, социально благополучные.

Анкетирование затрагивало следующие сферы, имеющие влияние на формирование семейных ценностей и в определенной мере демонстрирующих их иерархию в современной семье: модель семейного воспитания, знание и следование народным традициям, оценка педагогических знаний и педагогической культуры родителей, родительская оценка взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

I. Анализ ответов первой группы респондентов (*возраст родителей от 50 и выше*).

Вопрос анкеты, раскрывающий ведущую роль воспитателя в семье, показал приметно одинаковое распределение ответов. Однако в 65%, согласно данным опроса, обязанности по воспитанию детей в семье лежат на матери, другие выборы составили 30% (указаны оба родителя) и 5% – старшее поколение (бабушки и дедушки). Родители знают, чем занимается их ребенок, все его интересы и склонности. В семье есть взаимопонимание, родители знают друзей своих детей, чем те занимаются.

В семье 1 – 2 ребенка, приемных детей нет. Статистические данные количества воспитывающихся детей в семье позволяют готовить о сохранении тенденции к ориентации на одно- двухдетную семью и подтверждают процесс обесценивания многодетности при ценности родительства.

Респонденты данной возрастной группы с достаточно большим стажем родительства имеют взрослых детей и, соответственно, при ответе на вопросы анкеты о трудностях, возникающих у родителей при воспитании ребенка, чаще всего выбирают позицию «отсутствия трудностей», «знания проблем своих детей». Таким образом, мы полагаем, что у «возрастных» родителей сложился демократический стиль воспитания, что проявляется в сформированных семейных ценностях – уважении всех членов семьи, взаимопонимании.

Взаимодействие с детьми предполагает знание родителями того, что интересует ребенка, чему посвящено его свободное время. Ответы на вопросы анкеты показывают, что родители знают все проблемы своих взрослых детей, поэтому не возникают трудностей в их воспитании. Если появляются недоразумения, то, отмечают родители, они стараются объяснить своим детям, в чем они неправы. Разговаривают с ними, обсуждают все возникающие проблемы. Но в то же время 75% отмечают, что «редко их хвалят», так как считают, что это может привести к неправильным личностным установкам.

Следование народным традициям – одна из базовых семейных ценностей. В анкетах для родителей немецкой диаспоры был предложен закрытый вопрос о том, какие народные традиции используются в воспитании детей. Большинство респондентов (75%) отмечают, что, прежде всего, это приучение к домашнему труду и уважение к старшим. На вопрос: «Приводите ли в пример положительные поступки уважения к старшим?» практически все дали положительные ответы. 87,5% опрошенных стараются рассказывать своим детям о положительных чертах в характерах и поступках их родственников, соседей, об отношениях их с окружающим миром. Поэтому с детства приучают своих детей принимать гостей, уметь приветливо встретить их и беседовать, вести домашнее хозяйство.

Родителям был предложен вопрос, раскрывающий, по мнению опрашиваемых, причины совершения детьми положительных и отрицательных поступков. Данные показывают, что 75% «зрелых» родителей считают, что на поведение современных детей решающее влияние оказывает Интернет и в меньшей степени – семейные традиции.

Свои педагогические знания родители черпают из педагогической литературы, но в то же время отмечают, что эти знания слишком общие. Поэтому на вопрос: «Какие меры, на ваш взгляд, необходимы для улучшения воспитания в семье» 75% респондентов ответили, что им необходимы консультации для родителей. Следовательно, независимо от родительского стажа, респонденты осознают значимость и недостаточность педагогических знаний, особенно в современных условиях изменяющегося общественного уклада жизни.

Родительская оценка взаимодействия образовательного учреждения и семьи данной возрастной группой показала абсолютный положительный результат, в ответах указано, что работа образовательных учреждений, педагогов, которые работают непосредственно с детьми, полностью удовлетворяет родителей.

II. Анализ ответов второй группы респондентов (*возраст родителей от 30 до 50 лет*).

В иерархии семейных ценностей данной возрастной группы на первом месте стоит воспитание детей. При этом в ней также сохраняется тенденция к формированию одно- двухдетной семьи (в семье 1 – 2 ребенка), что позволяет сделать предположение о том, что современный молодой родитель, осознавая значимость детства, при этом демонстрирует снижение потребности семьи в детях, объясняя малочисленность семьи стремлением к более качественному обеспечению ребенка материальными благами, самореализацией вне семейных отношений, построением карьеры.

По ответам на вопросы анкеты можно утверждать, что в большинстве случаев воспитанием занимаются оба родителя (70%). Данные ответы показывают, что молодые родители чаще выбирают равные доли ответственности за воспитание ребенка, придерживаются демократичного стиля воспитания. Кроме того, нами отмечена 20% доля среди опрошенных семей, в которых в качестве равноправных воспитателей детей выступают бабушка и дедушка, проживающие вместе с ними.

Ответы на вопросы, призванные раскрыть особенности взаимодействия родителей и детей, показали здоровую тенденцию осознанного родительства, ответственность за формирование личности ребенка, заботу родителей о здоровье, образовании, воспитании детей.

Родители отмечают, что они знают о здоровье, особенностях воспитания своих детей (85% из общего числа опрошенных данной группы), приемных детей нет.

Родители много внимания уделяют своим детям, отдыхают вместе с ними. Есть общие увлечения. Знают всех друзей, их интересы. Среди трудностей в воспитании своего ребенка выявлены следующие: непослушание ребенка (15% от общего числа молодых родителей), вредные привычки (10% от числа опрошенных в данной возрастной группе), среди которых родители указали большое количество времени, проводимое за компьютером; недостаточное соблюдение режима сна.

На вопрос: «Что больше беспокоит в ваших детях» 66,7% респондентов ответили: «Потеря интереса к учебе». Это говорит о ценности образования детей, о том, что родители беспокоятся о будущем своих детей, желают, чтобы они получили хорошее образование, нашли достойную работу.

На вопрос: «Каким образом воздействуете на детей, когда они не слушаются» родители данной возрастной группы указали следующее: объясняют неправильное поведение (58,3%), наказывают своих детей за плохое поведение (50%), в качестве наказания выбирают способ лишения ребенка интересного для него занятия, сладостей. Но в то же время отмечают (75%), что часто хвалят своего ребенка.

Нас особенно интересовал вопрос сохранения народных традиций в системе семейного воспитания представителей разных национальностей. На закрытый вопрос: «Какие народные традиции используете в воспитании детей?», практически все (95%) опрошенные этнические немцы указали на приучение к домашнему труду (87%), совместные праздники или гуляния (особо отметив на те, что имеют отношение к своей национальной культуре – католическая Пасха, празднование Рождества) (95%), умение встретить гостей, соблюдая народные обычаи (67%), уважение к старшим (100%).

На вопрос: «Без каких традиций предков невозможно воспитание детей в современной жизни?» 90% респондентов данной возрастной группы отметили «национальные, семейные, культурные традиции». Но в то же время затруднились ответить на вопрос о том, почему современная семья испытывает трудности в воспитании. 30% причину трудностей видят в отсутствии опоры на народные традиции. Это говорит о том, что семейные традиции передаются из поколения в поколение, семья старается их поддерживать и воспитывать в своих детях.

Ответы молодых родителей о значении семейных традиций в воспитании ребенка показали, что респонденты (83% выборов) склонны связывать б**о**льшее влияние на поведение детей примеров из СМИ, Интернета, нежели установок, идущих от семейных и народных традиций.

Вопросы, имеющие отношение к педагогической образованности родителей как ценностной ориентации в воспитании детей, показали, что свои педагогические знания родители получают из средств массовой информации (85% опрошенных) и своего жизненного опыта (92% выборов). Но в то же время для обогащения своего педагогического опыта родители не отказались бы от профессиональных консультаций (данную позицию выбрали 65% респондентов данной возрастной группы). Они считают, что повышение педагогической культуры родителей является основой совершенствования семейного воспитания.

Родительская оценка взаимодействия образовательного учреждения и семьи, в отличие от более старшей возрастной группы, раскрыла такие проблемы, как более тесные контакты педагогов образовательного учреждения с семьей, необходимость организации совместных мероприятий. Так, ответы респондентов, имеющих детей 8 – 12 лет, вскрыли, что работа образовательных учреждений, педагогов, которые работают непосредственно с детьми, не совсем полностью удовлетворяют родителей. 15% отметили, что существует проблема отношений ребенка и педагога. 33,3% неудовлетворены организацией работы образовательного учреждения.

Таким образом, общая картина о реальном состоянии семейного воспитания современных родителей, представляющих национально-культурную диаспору немцев, выглядит следующим образом. Независимо от возраста респондентов, все отмечают важность семейного воспитания и семейных традиций в формировании личности ребенка. Поэтому семья занимает активную позицию в воспитании ребенка, знает его проблемы и сложности. В современных условиях трансформации семьи и иерархии семейных ценностей все респонденты отмечали необходимость сохранения национальных и культурных традиций и их влияние на растущее поколение. При этом в более младшей возрастной группе родителей следование народным традициям является одним из важных компонентов в системе семейного воспитания, тогда как родители, чей возраст от 50 и выше, отмечают преобладающее влияние Интернета, СМИ на поступки детей, что подтверждает процессы трансформации социально-культурных ценностей и норм современной семьи.

Библиографический список

1. Дюльдина Ж.Н., Шустова Л.П. Категории «ценность» и «семейные ценности» в философских, психологических и социально-педагогических науках. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 11-1: 96 – 99. Available at: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36365
2. Сорокин П. *Преступление и кара, подвиг и награда*. Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 1999.
3. Лебедева Н.М. *Этнопсихология*. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
4. Шаваева О.А. Семейные ценности как объект социально-философского анализа. *Научный журнал КубГАУ*. 2014; № 96 (02). Available at: http://ej.kubagro.ru/2014/02/pdf/22.pdf
5. Каган М.С. *Философская теория ценностей*. Санкт-Петербург, 1997.
6. Давыдов С.А., Рогова А.М. *Формирование семейных ценностей молодого поколения в период трансформации хозяйственной системы (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области)*. Санкт-Петербург, 2010.

References

1. Dyul'dina Zh.N., Shustova L.P. Kategorii «cennost'» i «semejnye cennosti» v filosofskih, psihologicheskih i social'no-pedagogicheskih naukah. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2016; № 11-1: 96 – 99. Available at: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36365
2. Sorokin P. *Prestuplenie i kara, podvig i nagrada*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkogo Hristianskogo gumanitarnogo instituta, 1999.
3. Lebedeva N.M. *`Etnopsihologiya*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
4. Shavaeva O.A. Semejnye cennosti kak ob`ekt social'no-filosofskogo analiza. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2014; № 96 (02). Available at: http://ej.kubagro.ru/2014/02/pdf/22.pdf
5. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennostej.* Sankt-Peterburg, 1997.
6. Davydov S.A., Rogova A.M. *Formirovanie semejnyh cennostej molodogo pokoleniya v period transformacii hozyajstvennoj sistemy (na primere Sankt-Peterburga i Leningradskoj oblasti)*. Sankt-Peterburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.09.20

УДК 377.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00859

Zavrazhnov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*
Kaganov D.V., *Social Work Specialist, State Budgetary Institution "Center for Social Services for Elderly and Disabled Citizens of Arzamas" (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*

WAYS TO DEVELOP PROFESSIONAL ACTIVITIES IN SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF PROCESSES OF DIGITALIZATION. The article studies the development potential of social workers to enhance their professional activity in the context of digitalization era. The relevance of the topic is due to the fact that the development of digital technologies leads to socially significant changes, as well as the fact that the digitalization process has affected all spheres of society at the moment. The article identifies significant aspects of digitalization as a technological, social and legal phenomenon and assesses its potential in the system of social work. The value of considering the development of the professional activity of social workers in the context of digitalization processes is determined by the fact that the ways to use digital technologies in social work have not been sufficiently studied, but the need for their use is beyond doubt. The authors outline the main ways of using digital technologies in the practical activities of specialists and identify the difficulties they may face.

Key words: **social work, professional activity, social workers, digitalization, digital technologies, service recipients, social protection, personal data.**

В.В. Завражнов*, канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru*
Д.В. Каганов*, спец. по соц. работе ГБУ «Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов г. Арзамаса», г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Статья посвящена изучению возможностей развития профессиональной деятельности социальных работников в контексте процессов цифровизации. Актуальность исследуемой темы обусловлена тем, что развитие цифровых технологий приводит к социально значимым изменениям, а также тем, что процесс цифровизации затронул на данный момент все сферы общества. В статье определены значимые аспекты цифровизации как технологического, социального и правового феномена и дана оценка ее потенциала в системе социальной работы. Ценность рассмотрения вопросов развития профессиональной деятельности социальных работников в контексте процессов цифровизации определяется тем, что возможности применения цифровых технологий в социальной работе на данный момент изучены недостаточно, однако необходимость их применения не вызывает сомнений. Авторами делается попытка наметить основные пути применения цифровых технологий в практической деятельности специалистов и определить трудности, с которыми они могут столкнуться.

Ключевые слова: **социальная работа, профессиональная деятельность, социальные работники, цифровизация, цифровые технологии, получатели услуг, социальная защита, персональные данные.**

Цифровизация, несомненно, является одной из наиболее значимых тенденций современности, порождающей масштабные трансформации в экономической, социальной, правовой, политической и культурной сферах. На данный момент исследования в этой области фокусируют свое внимание на рассмотрении возможностей и рисков цифровизации для развития экономики, социальных отношений и юридической практики. Этим проблемам посвящены работы Т.Ю. Григорьевой, В.В. Калыгиной, Е.В. Листвиной, Л.А. Мыльниковой, И.Б. Омельченко, О.М. Слеповой, А.М. Чернышевой и др. Правовые аспекты цифровизации рассматриваются в исследованиях В.Н. Некрасова, А.Ф. Пьянковой, Э.К. Саламова, В.В. Черевко, Д.В. Шепелева, Т.В. Шершень и др. Все чаще предметом изучения становятся процессы цифровизации в здравоохранении и образовании. Этим вопросам посвящены работы В.С. Агапова, И.С. Андрющенко, А.М. Балыкиной, Н.А. Гнездиловой, В.М. Родько, О.К. Коробковой, А.С. Парамонова, А.В. Саскевич, М.Г. Сергеевой, Т.В. Скрыль и др.

Процессы цифровизации в Российской Федерации отражены в ряде основополагающих документов, к которым относятся следующие: указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 2033 «О стратегии развития информационного общества в России на 2017 – 2030 годы»; распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р4 «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»»; постановление Правительства РФ от 28.08.2017 № 10305 «О системе управления реализацией программы «Цифровая экономика Российской Федерации»»; Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1].

Несмотря на обширный круг исследований, посвященных проблемам цифровизации, достаточно сложно определить сущность данного явления, что объясняется, во-первых, масштабом процессов цифровизации, проникающих в различные отрасли и сферы, во-вторых, высокой динамичностью этих процессов, не позволяющей судить о какой-либо их завершенности [2]. Среди множества определений цифровизации можно отметить работу В.Г. Халина и Г.В. Черновой, в которой указывается на использование термина «цифровизация» в узком и широком смыслах. В узком смысле цифровизация может быть понята как перевод информации в цифровую форму, что создает новые возможности и ведет к снижению издержек. В широком смысле цифровизация представляет собой тренд в развитии экономики и общества, выражающийся в повышении их эффективности и положительном изменении качества жизни. В отличие от информатизации, которая направлена на решение отдельных задач, цифровизация создает возможности для развития целостной технологической среды, обеспечивающей решение класса задач в отдельной области [3].

Как технологическое явление, цифровизация заключается в развитии и использовании инновационных технологий и средств, позволяющих автоматизировать большинство процессов в сфере производства и услуг, а также обеспечивающих возможности хранения и обработки различной информации. Помимо этого, цифровизация подразумевает использование новых приемов управления экономическими и социальными процессами и развитие обширной коммуникационной сети.

Как социальное явление, цифровизация пока остается недостаточно изученной, однако уже сейчас можно констатировать, что процессы развития и использования новых технологий выражаются в изменении социальной структуры. Новые средства и технологии коммуникации создают широкие возможности для взаимодействия неограниченного числа людей, их участия в общественной жизни. Вместе с тем возникают проблемы обеспечения доступа подавляющего большинства людей к цифровым технологиям, остается нерешенным вопрос обеспечения неприкосновенности частной жизни и предотвращения несанкционированного доступа к персональным данным [4].

Как правовое явление, цифровизация выражается в формировании новой отрасли законодательства, регламентирующей нюансы развития и использования цифровых технологий, в том числе определяющей права и обязанности отдельных субъектов права – физических и юридических лиц. Появление новых средств коммуникации и расширение возможностей в плане сбора данных привело к необходимости определить меры защиты граждан в сфере инновационных технологий и назначить санкции за их нарушение.

Интенсивное распространение цифровых технологий заставляет рассмотреть вопросы их влияния на различные виды деятельности. На наш взгляд, представляется необходимым изучить возможности развития профессиональной деятельности социальных работников в контексте процессов цифровизации. Актуальность данной проблемы определяется следующими соображениями:

– интенсивностью перехода к оказанию различных услуг в электронном виде;

– незащищенностью отдельных категорий граждан в плане использования цифровых технологий;

– возможностями, которые предоставляют цифровые технологии для обработки информации.

Все это ставит перед социальными работниками широкий круг задач в плане освоения новых технологий и развития собственных профессиональных компетенций для соответствия требованиям современных профессиональных стандартов.

Наиболее очевидным следствием цифровизации в социальной работе является использование современных средств коммуникации – мессенджеров и IP-телефонии. Их применение позволяет осуществлять управление деятельностью социального работника, создает широкие возможности для обмена опытом при решении проблем отдельных категорий населения. В то же время современ-

ные средства коммуникации используются для взаимодействия специалистов и получателей услуг при решении проблем последних. Несомненным достоинством современных средств коммуникации является простота их освоения и использования как для социальных работников, так и для широкого круга людей, с которыми они взаимодействуют. Вместе с тем нельзя не отметить и ограничения в плане использования средств коммуникации, заключающиеся в возможности перехвата персональных данных, передаваемых по незащищенным каналам связи.

Большое значение для социальной работы имеет потенциал современных технологий обработки информации. Благодаря им специалисты имеют круглосуточный доступ к необходимой правовой и справочной информации, используют в своей деятельности базы данных, содержащие сведения о получателях социальных услуг. Представляется необходимым отметить, что на данном этапе сложился комплекс условий для более эффективного использования цифровых технологий в социальной работе. Среди наиболее значимых условий можно указать на относительно низкую стоимость высокопроизводительных компьютерных комплектующих и кадровую обеспеченность учреждений социальной сферы IT-специалистами. С учетом этого повышение эффективности цифровых технологий в социальной работе связано с использованием технических и программных средств для обработки больших объемов данных; выявления лиц, нуждающихся в социальной помощи, и прогнозирования проблем, которые могут возникать в сфере социального обслуживания. В указанном аспекте потенциал цифровых технологий пока остается недостаточно востребованным в социальной работе, что объясняется высокой стоимостью программного обеспечения, позволяющего осуществлять подобный анализ, и необходимостью профессиональной подготовки квалифицированных специалистов для работы в данной области. При этом определенные шаги по данному направлению делаются в сфере здравоохранения [5], что позволяет рассчитывать на распространение полученного опыта и в других сферах помощи населению.

Социально значимым следствием цифровизации стало расширение доступности государственных и других услуг, а также развитие сервисов, позволяющих взаимодействовать с различными организациями и службами. В системе социальной работы также идет разработка и внедрение подобных сервисов, обеспечивающих возможности дистанционного обращения граждан по тем или иным вопросам и для записи на прием в органы социальной защиты населения. Отрицательным следствием цифровизации в данном плане является то, что она порождает неравные возможности в плане доступа к цифровым технологиям из-за тех трудностей, которые испытывают отдельные люди в процессе адаптации к новым реалиям [6]. В этой связи в профессиональной деятельности социальных работников возникают новые задачи, связанные с необходимостью обучения отдельных получателей услуг приемам работы в виртуальной среде, а также с помощью людям, имеющим инвалидность, во взаимодействии с цифровыми техническими средствами.

Немаловажное значение для социальной работы в контексте цифровизации имеет формирование новой культуры деятельности, обеспечивающей безопасность самого социального работника и защиту персональных данных людей, которым он оказывает помощь. Данная культура основывается на понимании того, что любая активность человека в информационно-коммуникационных сетях позволяет создавать его цифровой профиль, данные которого могут быть использованы неопределенным кругом лиц. Это означает необходимость разработки требований к профессиональной деятельности социальных работников и рекомендаций по обеспечению безопасности персональных данных. В то же время возникает задача консультирования получателей услуг по вопросам безопасности при использовании цифровых технологий и защиты конфиденциальной информации.

На данный момент формирование компетенций, обеспечивающих успешную деятельность социального работника в контексте цифровизации, является важным элементом профессиональной подготовки в условиях вуза. Определенную сложность в этом плане представляет то, что в ходе профессионального обучения недостаточное внимание уделяется изучению нормативной базы, регламентирующей процессы цифровизации в Российской Федерации. Другая сложность объясняется характером социальной работы с отдельными категориями граждан, так как трудности оказания социально-медицинской, социально-психологической и социально-бытовой помощи обусловливают дефицит квалифицированных молодых кадров. В этой связи значимость приобретает проблема повышения квалификации социальных работников и подготовки их к выполнению профессиональной деятельности в контексте цифровизации, в том числе – формирования потребности в самообразовании.

Таким образом, возможности развития профессиональной деятельности социальных работников в контексте процессов цифровизации определяются необходимостью профессиональной подготовки будущих социальных работников и повышения квалификации уже имеющихся для формирования компетенций, обеспечивающих успешность использования цифровых технологий. Развитие профессиональной деятельности социальных работников может осуществляться на основе использования инновационных средств обработки информации и средств коммуникации. В то же время в профессиональной деятельности социального работника должны быть решены задачи помощи отдельным людям при использовании цифровых технологий и защиты персональных данных.

Библиографический список

1. Шершень Т.В. Цифровизация – фундаментальный тренд современного общества: правовые основы, ожидания и реальность *Пермский юридический альманах*. 2019; № 2: 345 – 353.
2. Абдиева Д.А. Некоторые аспекты цифровизации в современном праве *Российское государствоведение*. 2019; № 1: 139 – 146.
3. Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски. *Управленческое консультирование*. 2018; № 10: 46 – 63.
4. Сергеева Г.Н. Цифровое общество как социокультурный феномен. *Процессы цифровизации в современном социуме: тенденции и перспективы развития*: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2019.
5. Скрыль Т.В., Парамонов А.С. Цифровая трансформация сферы здравоохранения: российская и зарубежная специфика *Карельский научный журнал*. 2017; Т. 6, № 3 (20): 137 – 140.
6. Слепова О.М. *Формирование адаптационного поведения населения в условиях углубления информационно-цифрового неравенства*. Диссертация … кандидата социологических наук. Ульяновск, 2019.

References

1. Shershen' T.V. Cifrovizaciya – fundamental'nyj trend sovremennogo obschestva: pravovye osnovy, ozhidaniya i real'nost' *Permskij yuridicheskij al'manah*. 2019; № 2: 345 – 353.
2. Abdieva D.A. Nekotorye aspekty cifrovizacii v sovremennom prave *Rossijskoe gosudarstvovedenie*. 2019; № 1: 139 – 146.
3. Halin V.G., Chernova G.V. Cifrovizaciya i ee vliyanie na rossijskuyu `ekonomiku i obschestvo: preimuschestva, vyzovy, ugrozy i riski. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2018; № 10: 46 – 63.
4. Sergeeva G.N. Cifrovoe obschestvo kak sociokul'turnyj fenomen. *Processy cifrovizacii v sovremennom sociume: tendencii i perspektivy razvitiya*: sbornik dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Redakcionno-izdatel'skij dom Rossijskogo novogo universiteta, 2019.
5. Skryl' T.V., Paramonov A.S. Cifrovaya transformaciya sfery zdravoohraneniya: rossijskaya i zarubezhnaya specifika *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2017; T. 6, № 3 (20): 137 – 140.
6. Slepova O.M. *Formirovanie adaptacionnogo povedeniya naseleniya v usloviyah uglubleniya informacionno-cifrovogo neravenstva*. Dissertaciya … kandidata sociologicheskih nauk. Ul'yanovsk, 2019.

Статья поступила в редакцию 13.09.20

УДК 378

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00860

Karynbaeva O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: olgavlad11@mail.ru*

MODELING OF TEACHERS' TRAINING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN. The inclusion of children with disabilities in the educational process of general education organizations is a new approach for Russian education. An important factor that affects the effectiveness of inclusive education for children with special educational needs is the preparation of teachers for professional activities in these conditions. The article reflects the problem of modeling the training of teachers in additional professional education for inclusive education of children with disabilities. Special attention is paid to the designation of professional competencies of teachers who work with children with various types of violations. These competencies have become the basis for determining the goals, objectives and specifics of the content of teacher training. The author offers a model of training teachers for inclusive education, which reflects

the main components – the goal, methodological approaches, principles, components of the model (diagnostic, content, technological, creative), organizational and pedagogical conditions, motivational and personal, cognitive and socio – legal components of teachers' readiness.

Key words: **model, teacher training, additional professional education, inclusive education, children with disabilities, professional competence, competence.**

О.В. Карынбаева, *канд. пед. наук, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан,*
E-mail: olgavlad11@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций – достаточно новый подход для российского образования. Важнейшим фактором, влияющим на эффективность инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, является подготовка педагогов к профессиональной деятельности в данных условиях. В статье раскрывается проблема моделирования подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено определению профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми, имеющими различные типы нарушений. Обозначенные компетенции стали основой для определения целей, задач и специфики содержания подготовки педагогов. Автором предложена модель подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования, в которой отражены основные составляющие – цель, методологические подходы, принципы, компоненты модели (диагностический, содержательный, технологический, творческий), организационно-педагогические условия, мотивационно-личностный, когнитивный и социально-правовой компоненты готовности педагогов.

Ключевые слова: **модель, подготовка педагогов, дополнительное профессиональное образование, профессиональная компетентность, компетенции, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.**

Право на образование является важным и естественным правом человека, которое закреплено в ряде международных и российских документов. Особое внимание в нормативно-правовых документах уделяется принципу равных прав на образование для всех категорий граждан, в том числе и людей с ограниченными возможностями здоровья. Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Внедрение инклюзивного образования, по мнению специалистов (С.В. Алехина, И.В. Возняк, Е.В. Кетриш, О.С. Кузьмина, Ю.И. Лебедева, Е.Г. Самарцева и др.), требует от педагогов совершенно иной подготовки, расширения функциональных обязанностей, формирования новых профессионально-личностных качеств и компетенций.

Актуальность данного исследования подчеркивается углублением противоречий в отечественном образовательном пространстве между внедрением инклюзивного образования в общеобразовательные организации и недостаточной готовностью педагогов для его сопровождения, между необходимостью в подготовке учителей к организации инклюзивного образования и недостаточным методическим обеспечением для формирования их профессиональной компетентности.

Названные противоречия обусловливают необходимость решения вопросов, связанных с подготовкой педагогов в дополнительном профессиональном образовании к инклюзивному образованию.

Особое значение в структуре подготовки, переподготовки и повышения квалификации психолого-педагогических кадров общеобразовательных учреждений имеет педагогическое моделирование, которое понимается как способ профессионального развития специалистов. В нашем исследовании под «моделью» мы понимаем аналитическое описание изучаемого процесса.

С целью определения ключевых компетенций учителей, реализующих инклюзивное образование, форм и специфики содержания компонентов модели подготовки педагогов нами были проанализированы работы специалистов (С.В. Алехина, Е.В. Кетриш, О.С. Кузьмина, Ю.В. Мельник, Н.Я. Семаго, Г. Стангвик, И.Н. Хафизуллина и др.), изучены Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», профессиональный стандарт педагога, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Анализ работ специалистов по уточнению семантики понятия «профессиональная компетентность педагога системы инклюзивного образования» позволил определить, что оно соединяет в себе личностные и профессионально значимые качества, понимание сути и принятие инклюзивного образования, гибкость профессионального мышления и способность к самореализации в социокультурной среде.

По мнению С.В. Алехиной, Е.Л. Агафоновой, М.Н. Алексеевой, первичной и важной ступенью подготовки системы образования к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений специалистов и уровня их профессиональных компетентностей [2].

Г. Стангвик, в свою очередь, подчеркивает, что профессиональная компетентность прямо связана с ценностными установками, и, чтобы процессы интеграции имели положительные результаты, необходимо изменить профессиональное мышление педагогов [3].

Н.Я. Семаго считает, что одним из важных аспектов в подготовке педагогов является принятие философии инклюзивного образования [4].

О.С. Кузьмина пишет: «Безусловно, формирование у педагогов мотивов и ценностных установок на инклюзивное образование является важным компонентом подготовки. Однако, по нашему мнению, следует комплексно рассматривать подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Это предполагает включение в содержание подготовки наравне с мотивационно-ценностной составляющей когнитивную и деятельностную [5, с. 79].

И.Н. Хафизуллина под инклюзивной компетентностью учителей понимает интегративное личностное образование, обусловливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [6, с. 7].

В результате анализа работ специалистов и изучения нормативно-правовых документов нами были выделены профессиональные компетенции педагога в области инклюзивного образования (принятие детей с ограниченными возможностями здоровья, выявление особенностей психофизического развития детей, владение специальными методиками обучения и коррекционно-развивающими технологиями, способность создавать единую образовательную среду, умение составлять адресную программу развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способность и готовность к формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ и др.), которые стали основой для определения целей, задач и содержания подготовки педагогов к инклюзивному образованию.

В ходе исследования была разработана модель подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании к инклюзивному образованию детей в общеобразовательных учреждениях. Данная модель включает целевой, диагностический, содержательный, технологический и творческий компоненты.

Целевой компонент модели формируется под действием социального заказа и системы образования. Целью обучения слушателей является повышение готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в общеобразовательных учреждениях.

В основу моделирования процесса подготовки педагогов в области инклюзивного образования были положены методологические подходы:

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) – единство психики и деятельности, субъект в своей деятельности не только проявляется, но созидается и определяется, т.е. психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена; деятельность человека возникает в связи с наличием мотивации, поэтому рождается необходимость формирования мотивов как результата профессиональных качеств, которые в дальнейшем обеспечат успех профессионального труда;

– компетентностный подход (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.) – совокупность общих принципов определения целей образования, содержания образования, определение специфики организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов;

– личностно ориентированный подход (В.В. Сериков, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.) – создание необходимых условий для полноценного про-

явления и последующего целенаправленного развития личностных черт педагогов.

Реализация модели подготовки педагогов к инклюзивному образованию осуществляется с применением следующих принципов:

– принцип гуманизации образования способствует раскрытию гуманистических ориентаций педагога, реализации себя в профессиональной деятельности, творчестве, общении и т.д.;

– принцип систематичности и последовательности направлен на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование;

– принцип научности предусматривает приведение содержания образования в соответствие с научными достижениями в области изучаемого процесса;

– принцип сознательности направлен на осмысление, усвоение и осознание практического значения теоретических идей;

– принцип творческой активности способствует процессу самостоятельного добывания знаний, а также поддержке творческих устремлений педагогов, которая будет содействовать формированию черт и качеств их личности, индивидуального стиля деятельности;

– принцип совместного и индивидуального обучения направлен на создание условий для активной и организованной работы всех слушателей, в то же время с учетом индивидуального подхода к каждому из них;

– принцип модульности обучения позволяет выделить отдельные модули в программе дополнительного профессионального образования педагогов.

Диагностический компонент модели направлен на изучение и определение особенностей готовности педагогов к инклюзивному образованию.

Содержательный компонент модели определяет сущность образовательного процесса по формированию компонентов готовности педагогов к организации инклюзивного образования детей.

Н.В. Шкляр и О.В. Карынбаева отмечают, что в настоящее время при планировании работы по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогов особое внимание уделяют модульному обучению [7].

Разработка модульной программы дополнительного профессионального образования по подготовке педагогов к инклюзивному образованию является системообразующим элементом данного компонента модели.

Программа состоит из четырех модулей. В модуле «Психологические аспекты сопровождения развития детей с ограниченными возможностями здоровья» раскрыта сущность феномена нарушенного развития, отражены закономерности отклоняющегося развития психики детей, даны представления о типах нарушений развития, рассмотрены основы диагностической работы.

В модуле «Педагогические аспекты сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве» отражены нормативно-правовые основы инклюзивного образования, раскрывается специфика организации учебно-воспитательного процесса, обозначены дидактические принципы, содержание образования и методы обучения, представлены коррекционные образовательные технологии; определены инновационные подходы в образовании, охарактеризована профессиональная деятельность и личность педагога.

В модуле «Методические аспекты организации учебного процесса» отражаются методические основы обучения учащихся с ОВЗ, продемонстрирована специфика реализации методов обучения на различных предметах, обозначены основные типы уроков, а также их структура.

В модуле «Современные коррекционные технологии сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья» представлены различные технологии, направленные на коррекцию нарушений в развитии детей.

Для организации обучения были определены такие педагогические условия, как разработка программы дополнительного профессионального образования, методическое сопровождение образовательного процесса, определение модулей обучения, способа расположения материала, повышение результативности процесса обучения, применение дифференцированного подхода.

Технологический компонент модели представлен разнообразными формами, методами и средствами обучения. Все модули данной программы реализуются через традиционные и активные формы и методы работы.

В ходе освоения программы и после ее завершения педагоги имеют возможность обратиться за помощью и получить консультации в очной или дистанционной форме по вопросам создания педагогических условий в процессе организации совместного обучения и воспитания детей у преподавателей кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема. Групповые консультации направлены на формирование у педагогов системы знаний о современной системе образования, преставлений о сущности инклюзивного образования, определение путей формирования толерантности общества по отношению к детям с ОВЗ. При проведении индивидуальных консультаций будут учтены запросы учителей.

Творческий компонент модели подготовки включает работу педагогов по самообразованию и профессиональному самосовершенствованию. В этой работе предусматриваются такие формы, как изучение специальной психолого-педагогической литературы, составление библиографического списка по интересующим вопросам, изучение передового опыта в области инклюзивного образования, овладение специальными методами работы с детьми с ОВЗ и т.д. С целью осуществления научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов уделяется особое внимание их участию в научных мероприятиях (региональные научно-практические семинары, научно-практические конференции, конкурсы научно-исследовательских работ педагогов и т.д.). Такая работа способствует формированию исследовательской компетенции педагогов, обобщению их опыта работы и самоанализу собственной деятельности. Также для слушателей курсов предусмотрено посещение открытых коррекционных занятий и уроков в специальных образовательных учреждениях с последующим тщательным анализом под руководством преподавателей.

Результатом внедрения модели является готовность педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях:

– мотивационно-личностный компонент – способность оказать помощь детям, нуждающимся в ней, глубокое осознание социальной значимости инклюзивного образования, готовность к проведению работы по формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ, а также способность к саморазвитию и самосовершенствованию педагогов;

– когнитивный компонент – готовность к моделированию инклюзивной образовательной среды в учреждении, осуществление психолого-педагогического сопровождения детей, оказание им помощи и поддержки;

– социально-правовой компонент – знание основ российского образовательного законодательства, знание проблем социальной адаптации лиц с ОВЗ.

Таким образом, разработанная теоретическая структурно-содержательная модель обеспечивает целенаправленный и результативный процесс подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011; Т. 16, № 1: 83 – 92.
3. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии. *Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании»*. Москва, 2003: 46 – 60.
4. Семаго Н.Я. Роль школьного психолога на начальных этапах организации инклюзивного образования в школе. *Пути развития инклюзивного образования в Центральном округе*. Москва, 2009: 51 – 56.
5. Кузьмина О.С. *Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Омск, 2015.
6. Хафизуллина И.Н. *Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2008.
7. Шкляр Н.В., Карынбаева О.В. Повышение компетентности педагогов-дефектологов в условиях дополнительного профессионального образования. *Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. 2016; Т. 2. № 4 (28): 27 – 31.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Alehina C.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; T. 16, № 1: 83 – 92.
3. Stangvik G. Politika integrirovannogo obucheniya v Norvegii. *Hrestomatiya po kursu «Social'naya `eksklyuziya v obrazovanii»*. Moskva, 2003: 46 – 60.
4. Semago N.Ya. Rol' shkol'nogo psihologa na nachal'nyh `etapah organizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v shkole. *Puti razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Central'nom okruge*. Moskva, 2009: 51 – 56.
5. Kuz'mina O.S. *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2015.
6. Hafizullina I.N. *Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti buduschih uchitelej v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Astrahan', 2008.
7. Shklyar N.V., Karynbaeva O.V. Povyshenie kompetentnosti pedagogov-defektologov v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2016; T. 2. № 4 (28): 27 – 31.

Статья поступила в редакцию 15.08.20

УДК 372.881.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00861

Klyushin M.S., *teacher, Department of Management of Daily Activities of Subdivisions, Federal State Military Educational Institution of Higher Professional Education "Yaroslavl Higher Military School of Air Defense", Ministry of Defense of the Russian Federation (Yaroslavl, Russia), E-mail: klyushin.mikhail@bk.ru*

EXPERIENCE IN FORMING A COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL RESULT BY MEANS OF INTEGRATING TRAINING AND EDUCATION IN A MILITARY UNIVERSITY. The article considers the process of forming a competence-oriented educational result by means of integrating training and education on the basis of Yaroslavl Higher Military School of Air Defense of the Ministry of defense of the Russian Federation in the framework of training in the specialty 09.05.01 Application and operation of automated systems for special purposes and 11.05.02 Special radio engineering systems. The process of changing the results of higher education is related to the trends of globalization, renewal and transformation. The ongoing processes of modernization in the educational paradigm have moved the educational process to the center of political, economic and cultural attention on objective grounds. In this regard, education becomes an important factor of national security and the well-being of civil society. Increasing the role of shaping the results of the educational process in the new period of development of the state sets the main goal of the educational policy of any country, which is to provide high-quality education based on the fundamental and current, prospective needs of subjects. It becomes relevant in the process of formation of educational competence-oriented educational results by means of integration of training and education. The article reveals the nature of the value orientation of educational systems for the clarification and determination of the results of the educational process, as well as development and validation of complex variants of the methodological work in solving the problems of modern education and open the possibility of the cognitive approach in interdisciplinary Humanities and studies of education systems and socio-cultural conditionality of dynamic processes, and dynamic systems and processes change outcomes of high school graduates. The work is conceptually based on studies of the socio-cultural dynamics of educational results of higher education and the educational process, which define socio-cultural conditionality as a directed activity of a person and society as a whole, the result of which is the change and modernization of science and technology by means of socio-cultural factors.

Key words: **program of formation of competence-oriented educational result, competence-oriented educational result, means, means of integration of training and education, training and education in military university, experience of formation of competence-oriented educational result by means of integration of training and education.**

М.С. Клюшин, *преп., ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, Ярославль, E-mail: klyushin.mikhail@bk.ru*

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается процесс формирования компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания на базе Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации в рамках обучения по специальности 09.05.01 Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения и 11.05.02 Специальные радиотехнические системы. Процесс изменения результатов высшего образования связан с тенденциями глобализации, обновления и преобразования. Происходящие процессы модернизации в образовательной парадигме на объективных основаниях переместили образовательный процесс в центр политического, экономического и культурного внимания. В связи с этим образование становится одним из важнейших факторов национальной безопасности и благополучия гражданского общества. Повышение роли формирования результатов образовательного процесса на новом периоде развития государства ставит главную цель образовательной политики любой страны – предоставление качества образования высокого уровня с основой на фундаментальность и актуальные, перспективные потребности субъектов. В связи с этим становится актуальным формирование образовательных компетентностно-ориентированных образовательных результатов средствами интеграции обучения и воспитания. В статье раскрывается ценностный характер направленности систем образования на уточнение и детерминацию результатов образовательного процесса, а также представлена разработка и обоснование комплексных вариантов методологической работы в решении проблем современного образования, показаны возможности когнитивного подхода в междисциплинарных и гуманитарных исследованиях систем образования и социокультурной обусловленности динамических процессов, а также динамические системы и процессы изменения результатов выпускника высшей школы. В работе концептуальную основу составляют исследования социокультурной динамики образовательных результатов высшего образования и образовательного процесса, которые определяют социокультурную обусловленность как направленную деятельность человека и общества в целом, результатом которой является изменение и модернизация науки и техники средствами социокультурных факторов.

Ключевые слова: **программа формирования компетентностно-ориентированного образовательного результата, компетентностно-ориентированный образовательный результат, средства интеграции обучения и воспитания, обучение и воспитание в военном вузе, опыт формирования компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания.**

Процесс формирования образовательных компетентностно-ориентированных результатов средствами интеграции обучения и воспитания в настоящее время находится в поле актуальной проблематики современных исследований [1].

Результаты изучения вопросов глобализации и всесторонний анализ процессов социокультурной обусловленности образования представлены в исследованиях Р.Ф. Абдеева, К.А. Абульхапова-Славской, И.А. Алексашиной, С.И. Архангельского, А.А. Аузана, В.И. Байденко, Т.П. Ворониной, Э. Гидденса, В.В. Иноземцева, В.П. Кашицына, В.А. Мау, О.П. Молчанова, Д. Норта, Р.М. Нуреева, Ю.Б. Рубина, В.М. Филиппова, Д. Белла, М. Кастелса, В.Л. Макарова, Э. Тоффлера [2].

Анализ научной и специальной литературы педагогов-психологов показал, что данная проблема раскрыта с точки зрения государственного урегулирования социальной сферы и модернизации образовательного процесса в работах А.П. Булкина, В.Б. Ежеленко, Т.В. Ершова, И.К. Журавлева, Ф.Г. Зиятдинова, Н.Д. Кондратьева, В.А. Извозчикова, Г. Ильина, В.Л. Иноземцева, И.Я. Лернера, П.Н. Сорокина, А. Тойнби, Ю.Е. Хохлова [3].

Ценностный характер направленности систем образования на уточнение и детерминацию результатов образовательного процесса представлен в трудах следующих ученых: Г.М. Андреевой, И.Т. Гайсина, В.А. Извозчикова, М.В. Кларина, А.М. Ковалевой, Ю.Н. Кулюткина, Ю.И. Михальченко, Т.З. Мухутдиновой, О.В. Поповой, Г.П. Сикорской, в которых авторы разработали и обосновали комплексные варианты методологической работы в решении проблем современного образования, раскрыли возможности когнитивного подхода в междисциплинарных и гуманитарных исследованиях систем образования и социокультурной обусловленности динамических процессов, а также динамические системы и процессы изменения результатов выпускника высшей школы [4].

Термин «интеграция» является междисциплинарным и становится предметом изучения комплекса наук – философии, математики, биологии, социологии, культурологии, психологии и педагогики. Анализ исследований И.В. Блауберга, Б.М. Кедрова, В.А. Лекторского, Э.Г. Юдина показал, что понятие «интеграция» определяется через дифференциацию, представленную как результат появления новейших теоретических концепций или узкоспециальных курсов, направленных на изучение специфических закономерностей отдельных явлений [5].

На ранних исторических этапах развития педагогической науки к проблеме интеграции в образовании обращались И.Ф. Гербарт, С.И. Гессен, А. Дистерверг, А. Дьюи, А.Я. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, которые понимали данный феномен как необходимость, проявляющуюся в стремлении отобразить взаимосвязи окружающей действительности в образовательном процессе [6].

С первой половины 80-х годов XX века и по настоящее время педагогический аспект изучения интеграции, ее сущности как научной категории отражен в трудах С.М. Арефьевой, А.П. Балицкой, В.С. Безруковой, А.П. Беляевой, М.Н. Берулавы, В.П. Беспалько, Г.А. Бордовского, А.П. Валицкой, С.В. Васильевой, А.Я. Данилюка, Г.М. Доброва, И.Д. Зверевой, К.Ю. Колесиной, В.Н. Максимовой, О.М. Сичивицы, Г.В. Федорца, И.П. Яковлева и других [7].

Несмотря на достаточную изученность рассматриваемой проблемы в теоретическом и практическом аспектах в педагогической науке отсутствуют исследования, посвященные обоснованию дидактического инструментария формирования компетентностно-ориентированного образовательного результата выпускника вуза, не выявлены теоретические основы осуществления интеграции обучения и воспитания как средства его формирования [8].

В нашем понимании формирование компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в вузе заключается в реализации комплексной программы, которую мы будем понимать как документ, регламентирующий образовательный процесс в целом и конкретизирующий формы, методы и средства, повышающие эффективность учебно-воспитательного процесса в конкретной образовательной среде [9].

Следующим ядром концептуальной основы нашей программы являются особенности воспитательного процесса курсантов в военном вузе, которой направлен на формирование личности офицера в традиционно-историческом понятии, воспитание патриотизма и любви к своей Родине, формирование высоких моральных качеств, жизненной стойкости, решимости и принципиальности через психологическое и культурно-досуговое сопровождение [10].

Комплексная программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовки выпускников Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, с разработанными образовательными программами укрупненной группы специальностей и направления подготовки 11.00.00 Электроника, радиотехника и системы связи, специальности, 11.05.02 Специальные радиотехнические системы, специализации «Радиотехнические системы и комплексы специального назначения» военной специальности «Применение и эксплуатация средств зенитных ракетно-пушечных комплексов ПВО».

Комплексная программа включает цели и задачи, дидактические средства интеграции обучения и воспитания, а также диагностическую методику оценки компетентностно-ориентированного образовательного результата [11].

Целью данной программы является формирование компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в военном вузе. Сформулированная цель конкретизируется в системе задач, среди которых формирование познавательной активности, творческих и личностных качеств курсантов; реализация потребностей курсантов в интеллектуальном, культурном и нравственном саморазвитии; повышение профессионального уровня развития курсантов в соответствии с военно-профессиональной деятельностью и требованиями Федерального государственного стандарта высшего образования; формирование готовности и мотивационной составляющей курсантов к военно-профессиональной деятельности; предоставление теоретического и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса на этапах обучения; повышение эффективности организации и проведения учебной, методической и научной работы в рамках учебно-воспитательного процесса; совершенствование форм, методов и приемов обучения и воспитания курсантов.

Решению поставленных задач программы способствует использование следующих форм организации учебно-воспитательного процесса курсантов:

- образовательные (занятия – лекционные, семинарские, практические, лабораторные, научно-исследовательские объединения и конференции, тактико-специальные учения, военные стажировки, а также курсовые и выпускные квалификационные проекты);
- регламентированные (инструкторско-методические сборы, индивидуальные и коллективные беседы, служебные собрания, служба в нарядах и караулах, воспитательные мероприятия спортивной направленности);
- практико-ориентированные (учебные практики: полевая, технологическая, методическая; производственная практика: ремонтно-эксплуатационная, воинская стажировка, полигонная, научно-исследовательская работа, преддипломная практика);
- воспитательные (мероприятия по поддержанию правопорядка, укреплению воинской дисциплины, военно-политической пропаганде и агитации, военная социальная работа, психологическая, культурно-досуговая, методическая).

Реализация комплексной программы по формированию компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в вузе основывается на системе методов, которые представлены нами в нескольких группах: объяснительно-иллюстративные методы, репродуктивные методы, проблемно-поисковые методы, исследовательские методы, методы проектирования и методы модульного обучения.

На формирование компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в вузе оказывают влияние следующие факторы: перспективное и текущее планирование организации учебно-воспитательного процесса в вузе; уровень мотивации обучающихся к формированию профессиональных компетенций; эффективность осуществления контроля воинской дисциплины и правового воспитания; уровень морально-психологического состояния обучающихся и преподавательского состава; эффективность интеграции воспитательного и образовательного процесса в военном вузе; уровень профессиональной подготовки преподавательского состава.

Наша работа основывается на интеграции средств обучения и воспитания при формировании компетентностно-ориентированного образовательного результата в вузе. В связи с этим разработанная нами программа заключает в себе два основных направления для реализации поставленной цели – обучение и воспитание. Рассмотрим особенности каждого процесса в отдельности.

Образовательный процесс регламентирован квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников военного вуза. Рассмотрим компоненты квалификационных требований более подробно.

Квалификация выпускника – «Инженер специальных радиотехнических систем». Обучение осуществляется по очной форме обучения, срок – 5 лет. При разработке Основной образовательной программы образовательная организация ориентируется на конкретные области знания и виды профессиональной и военно-профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник в соответствие с получаемой военной специальностью.

Сфера профессиональной деятельности выпускников – оборона и безопасность государства. К сфере военно-профессиональной деятельности выпускников относятся Воздушно-космические силы. Объектами военно-профессиональной деятельности выпускников являются средства зенитных ракетно-пушечных комплексов ПВО, применяемые в сфере обеспечения национальной безопасности, их подготовка к применению, применение по назначению и техническое обслуживание; личный состав расчетов зенитных ракетно-пушечных комплексов ПВО. Выпускник готовится к выполнению следующих типов задач военно-профессиональной деятельности: служебный и эксплуатационный. К перечню первичных должностей, для замещения которых предназначен выпускник образовательной организации, относится начальник расчета, заместитель командира батареи, офицер боевого управления, инженер службы РАВ, инженер и младший научный сотрудник научного подразделения.

Базовая подготовка курсантов предполагает формирование готовности применять методы анализа и расчета радиотехнических цепей, аналоговых и цифровых узлов современной электроники.

Эксплуатационный тип задач раскрывается в формировании способности выпускников эксплуатировать специальные радиотехнические системы, готовности к выполнению монтажа, настройки и регулировки оборудования специальных радиотехнических систем. Данный блок задач раскрывается в формировании способности обосновывать и оценивать основные технические характеристики радиотехнических систем и комплексов, проведении анализа их параметров.

Военно-профессиональный компетентностно-ориентированный результат заключается в формировании способности управлять транспортным средством, оценивать техническое состояние, боеготовность, организовывать правильную эксплуатацию и техническое обслуживание военной автомобильной техники. Раскрывается в формировании готовности проводить анализ и техническое обслуживание параметров и оценивать техническое состояние радиотехнических средств зенитных ракетно-пушечных комплексов.

Служебный тип задач раскрывается в формировании способности организовывать, проводить и контролировать мероприятия повседневной деятельности подразделений в соответствии с положениями общевоинских уставов и других нормативно-правовых актов.

Формирование компетентностно-ориентированного результата происходит средствами учебной и производственной практик. Компетентностно-ориентированный образовательный результат учебной (полевой) практики заключается в формировании способности организовывать, проводить и контролировать мероприятия повседневной деятельности подразделений в соответствии с положениями общевоинских уставов и других нормативно-правовых актов. Компетентностно-ориентированный образовательный результат учебной (технологической) практики заключается в формировании способности осваивать работу на современном, диагностическом оборудовании, используемом для решения научно-технических задач в области радиотехники, а также разрабатывать, проектировать и эксплуатировать специальные радиотехнические системы. Компетентностно-ориентированный образовательный результат учебной (методической) практики заключается в формировании способности организовывать, проводить и контролировать мероприятия повседневной деятельности подразделений в соответствии с положениями общевоинских уставов и других нормативно-правовых актов. Компетентностно-ориентированный образовательный результат производственной (ремонтно-эксплуатационной) практики заключается в формировании способности выполнения монтажа, настройки и регулирования оборудования специальных радиотехнических систем. Компетентностно-ориентированный образовательный результат производственной (воинская стажировка) практики заключается формировании готовности осуществлению эффективного боевого применения зенитных ракетно-пушечных комплексов ПВО, а также в способности разрабатывать боевые и служебные документы. Компетентностно-ориентированный образовательный результат производственной (полигонная) практики заключается в формировании способности управлять подчиненным личным составом в ходе боевого применения средств зенитных ракетно-пушечных комплексов ПВО и в повседневной деятельности. Компетентностно-ориентированный образовательный результат производственной (научно-исследовательская и преддипломная) и практики заключается в формировании способности применять методы анализа и расчета характеристик радиотехнических цепей, аналоговых и цифровых узлов современной электроники, а также готовности систематизиро-

вать и применять в сфере профессиональной деятельности научно-техническую информацию.

Основная образовательная программа состоит из нескольких блоков. Первый блок представляет собой дисциплины, которые относятся к обязательной части программы, и дисциплины вариативной части. Дисциплины структурируются по циклам и модулям. Второй блок представлен системой практик, который в полном объеме относится к обязательной части программы. Третий блок, сформированный государственной итоговой аттестацией, относится к обязательной части программы и завершается присвоением квалификации.

Обязательная часть представлена гуманитарным, социальным и экономическим, математическим и естественнонаучным циклами; профессиональным циклом, который раскрывается модулями «Общая военная подготовка», «Специальная военная подготовка», «Дисциплины специализации».

Формирование компетентностно-ориентированного результата в вузе осуществляется на основе многоуровневого подхода. Первый уровень – изучение основных требований безопасности при проведении занятий по боевой подготовке, эксплуатации штатного вооружения и военной техники, выполнение других задач по видам повседневной деятельности личного состава. Второй уровень – изучение учебных дисциплин «Безопасность жизнедеятельности» и «Экология» – осуществляет обучение теоретическим основам безопасности жизнедеятельности и формирование практических навыков в создании и поддержании безопасных условий жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций. Третий уровень – допуск обучающихся к занятиям на образцах вооружения и военной техники, относящихся к электроустановкам, реализуется после освоения основных требований безопасности при работах на электроустановках с присвоением второй группы по электробезопасности.

Для оценки уровня сформированности компетентностно-ориентированного образовательного результата Основная образовательная программа предполагает организацию, разработку и утверждение фондов оценочных средств текущего, промежуточного и итогового результата.

Воспитательный процесс в военном вузе организуется как в процессе интеграции с образованием курсантов, так и в повседневной деятельности. Воспитание обучающихся в военном вузе в рамках разработанной нами программы по формированию компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания будет пониматься как целенаправленная деятельность по реализации условий, направленных на развитие готовности личностных качеств обучающихся и повышения качества военно-профессиональной подготовки.

К основным задачам воспитательного процесса в военном вузе можно отнести ликвидацию отрицательных, неэффективных тенденций состояния правопорядка и воинской дисциплины среди курсантов; формирование устойчивого морально-психологического состояния личного состава; снижение риска и предупреждение гибели и травматизма военнослужащих; снижение неуставных проявлений и правонарушений, связанных с хищением военного имущества и бюджетных средств, коррупцией, совершаемых на почве наркомании, грубых дисциплинарных проступков; планирование и реализация комплекса ежемесячных воспитательных мероприятий различной тематики («Армия против наркотиков!»); планирование и реализация комплекса информационно-пропагандистских мероприятий; снижение социальной напряженности среди военнослужащих, членов их семей, гражданского персонала; диагностика психологического состояния военнослужащих, членов их семей, гражданского персонала, оказание им своевременной квалифицированной психологической помощи.

Содержание воспитания курсантов военного вуза представляется нами как совокупность основных направлений: государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового, экономического, эстетического, физического и экологического.

Государственно-патриотическое воспитание характеризуется организацией воздействия на курсантов с целью формирования качеств гражданина-патриота Российской Федерации, готового активно принимать участие в модернизации гражданского общества, к успешному выполнению профессиональных задач, направленных на обеспечение обороны и безопасности личности, общества и государства. Воинское воспитание характеризуется систематическим и целеустремленным воздействием на духовно-нравственное и физическое формирование личности военнослужащего в целях подготовки его к профессиональной деятельности. Нравственное воспитание характеризуется воздействием на чувства и волю военнослужащих с целью формирования у них необходимых духовно-нравственных черт и качеств. Правовое воспитание характеризуется целенаправленным и систематическим воздействием на сознание, чувства и психологию курсантов с целью формирования у них устойчивых правовых представлений, убеждений и чувств, высокой правовой культуры, навыков и привычек активного правомерного поведения. Экономическое воспитание характеризуется формированием у курсантов экономических знаний, навыков, умений и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения должностных обязанностей. Эстетическое воспитание характеризуется целенаправленным воздействием на военнослужащих в целях разностороннего развития эмоционально-чувственной сферы их духовного мира. Физическое воспитание включает воздействие на военнослужащих в целях совершенствования их физической культуры, организации активного досуга, укрепления здоровья и закаливания, формирования морально-волевых, боевых и психологических качеств, необходимых для выполнения боевых (учебно-боевых и иных) задач. Экологическое воспитание подразумевает формирование у курсантов экологического мышления, необходимых экономических, юридических, нравственных, эстетических взглядов на природу, роль и место человека в обеспечении охраны окружающей среды.

Направления воспитательного процесса курсантов военного вуза дополняют друг друга и имеют свои особенности. Содержательный компонент воспитательного процесса в военном вузе носит комплексный характер и основывается на единстве всех составных частей.

Комплексная программа предполагает решение целевых установок воспитания курсантов через реализацию форм воспитательной работы, таких как индивидуальные и коллективные беседы с целью информирования курсантов; проведение собраний и совещаний с целью организации пропаганды передового опыта профессиональной военной деятельности, научно-практических конференций, диспутов, круглых столов, экскурсионных форм и походов посредством деятельности творческих объединений и музейной деятельности.

Реализация указанных форм воспитательного процесса в военном вузе осуществляется комплексно и обеспечивает эффективное функционирование воспитательной системы.

Концептуальной основой комплексной программы формирования образовательного компетентностно-ориентированного результата в военном вузе является военно-социальная работа, которая включена в содержание дисциплин базовой части учебного плана, определенна Федеральным государственным образовательным стандартом.

Реализация воспитательного потенциала военного вуза осуществляется и в повседневных, и в событийных формах. Педагогические ситуации военного вуза включают в себя разнообразные по форме и содержанию события, влияющие на формирование личности курсанта военного вуза. Формирование образовательного компетентностно-ориентированного результата в военном вузе представлено организацией образовательного процесса и контрольно-оценочной деятельности.

Комплексная программа предполагает реализацию контрольно-измерительных процедур на нескольких этапах.

На первом этапе определяется исходный уровень подготовки абитуриента, непосредственно на вступительном экзамене или по результатам Единого государственного экзамена и при проведении профессионально-психологического отбора. Важность оценки образовательных результатов на данном этапе обусловлена необходимостью максимально эффективного прохождения адаптационного периода.

Второй этап (текущий и промежуточный) включает в себя использование преподавательским составом фондов оценочных средств, представленных в рабочих программах дисциплин и практик. Формами промежуточного контроля являются зачетная и экзаменационная сессии, курсовые проекты, контрольные работы. К формам текущего контроля относятся практические, лабораторные занятия, контрольные работы и тестирование, качество самостоятельного исполнения обязанностей лиц суточного наряда, должностных обязанностей, контрольные стрельбы, сдача нормативов по специальности и военно-спортивных.

Третий этап контрольно-оценочной деятельности организуется на завершающем этапе обучения и осуществляется в форме итоговой государственной аттестации – государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы.

Четвертый этап контрольно-оценочной деятельности включает в себя оценку образовательного компетентностно-ориентированного результата с помощью уровневой критериально-балльной шкале оценки сформированности каждой из компетенций.

Пятый этап построения профессионального портрета выпускника военного вуза осуществляется на основе уровневой критериально-балльной шкалы оценки сформированности компетенций по видам профессиональной деятельности.

Контрольно-оценочная деятельность образовательного результата выпускника военного вуза реализуется в рамках профессиональных компетенций. Индикаторные показатели оценки компетенций определяют уровни их сформированности.

Комплексная программа предполагает соотношение уровней сформированности образовательного компетентностно-ориентированного результата и направлений деятельности курсанта по следующей структуре, результатом которой является личностно ориентированный профессиональный портрет выпускника военного вуза.

Организация оценки сформированности компетентностно-ориентированного образовательного результата выпускника военного вуза осуществляется при реализации следующих организационно-методических условий:

- наличие педагогического мониторинга для контроля систематичности, плановости, непрерывности и длительности процесса формирования компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания;

- учет специфики профессионального обучения и воспитания обучающихся в военном вузе;

- оценка качества сформированности компетентностно-ориентированного образовательного результата выпускника военного воза должна быть возложена на учебно-методический отдел;

- внедрение специального программного обеспечения для оценки сформированности компетентностно-ориентированного результата средствами интеграции обучения и воспитания выпускника военного вуза;

- контроль за уровнем сформированности профессиональной группы компетенции выпускника военного вуза должна осуществляться на протяжении всего периода обучения курсанта.

Таким образом, представленное выше содержание деятельности по формированию компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в военном вузе реализуется в комплексной программе.

Данная программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовки выпускников Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, разработанными образовательными программами УГ специальностей и направления подготовки 11.00.00 Электроника, радиотехника и системы связи, специальности 11.05.02 Специальные радиотехнические системы, специализации «Радиотехнические системы и комплексы специального назначения» военной специальности «Применение и эксплуатация средств зенитных ракетно-пушечных комплексов ПВО».

Целью данной программы является формирование компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в военном вузе. В программе дается подробное описание форм организации учебно-воспитательного процесса курсантов, представлены системы методов и факторы, которые способны повлиять на формирование компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в вузе.

В программе раскрыты два параллельно реализуемых процесса профессионального становления курсанта военного вуза – обучение и воспитания.

Образовательное направление формирования компетентностно-ориентированного результата выпускника военного вуза раскрыто в программе через характеристику военной специальности и военно-профессиональной деятельности выпускников, через требования к результатам военно-профессиональной подготовки и структуру образовательной программы. В программе выявлена оценка качества освоения образовательной программы.

Воспитательное направление формирования компетентностно-ориентированного результата выпускника военного вуза осуществлено в программе через систему задач воспитательной работы, содержание воспитания курсантов военного вуза, которое представлено нами как совокупность направлений через формы воспитательной работы.

Особым разделом комплексной программы является контрольно-оценочная деятельность. Содержание данного раздела раскрыто через показатели сформированности профессиональных компетенций курсантов по видам профессиональной деятельности, через соотношение уровней сформированности компетенций и структуру составления профессионального портрета выпускника военного вуза на основе компетентностно-ориентированного результата (блок профессиональных компетенций).

Реализация комплексной программы формирования компетентностно-ориентированного образовательного результата средствами интеграции обучения и воспитания в вузе предполагает особое организационно-методическое сопровождение.

Библиографический список

1. Гайсин И.Т. *Непрерывность образования*: монография. Казань: Тан-Заря, 2002.
2. Алексашина И.А. *Учитель и новые ориентиры образования: Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1997.
3. Макаров В.Л. *Горизонты инновационной экономики в России. Право, институты, модели.* Москва, 2010.
4. Макарова Е.Е. *Интегративный подход к формированию лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Киров, 2010.
5. Попова О.В. *Политический анализ и прогнозирование*. Москва: Аспект пресс, 2011.
6. Кулюткин Ю.Н. *Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ*. Санкт-Петербург, 2001.
7. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва, 2010.
8. Абульхапова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука, 1980.
9. Ильинский И.М. *Образование, молодежь, человек*. Москва: Московский гуманитарный университет, 2006.
10. Иноземцев В.Л. *За пределами экономического общества*. Москва: «Academia» – «Наука», 1998.
11. Сикорская Г.П., Савельева Т.В. Интерактивный режим обучения студентов в компетентностной парадигме образования. *Образование и наука*. 2012; № 6 (95): 74 – 93.

References

1. Gajsin I.T. *Nepreryvnost' obrazovaniya*: monografiya. Kazan': Tan-Zarya, 2002.
2. Aleksashina I.A. *Uchitel' i novye orientiry obrazovaniya: Gumanizaciya obrazovaniya kak predmet teoreticheskoj refleksii i prakticheskogo osvoeniya uchitelem*. Sankt-Peterburg: SPbGUPM, 1997.
3. Makarov V.L. *Gorizonty innovacionnoj `ekonomiki v Rossii. Pravo, instituty, modeli.* Moskva, 2010.
4. Makarova E.E. *Integrativnyj podhod k formirovaniyu lingvokul'turologicheskoj kompetentnosti studentov gumanitarnyh special'nostej vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kirov, 2010.
5. Popova O.V. *Politicheskij analiz i prognozirovanie*. Moskva: Aspekt press, 2011.
6. Kulyutkin Yu.N. *Izmenyayuschijsya mir i problema razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti. Cennostno-smyslovoj analiz*. Sankt-Peterburg, 2001.
7. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva, 2010.
8. Abul'hapova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti.* Moskva: Nauka, 1980.
9. Il'inskij I.M. *Obrazovanie, molodezh', chelovek*. Moskva: Moskovskij gumanitarnyj universitet, 2006.
10. Inozemcev V.L. *Za predelami `ekonomicheskogo obschestva*. Moskva: «Academia» – «Nauka», 1998.
11. Sikorskaya G.P., Savel'eva T.V. Interaktivnyj rezhim obucheniya studentov v kompetentnostnoj paradigme obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2012; № 6 (95): 74 – 93.

Статья поступила в редакцию 11.08.20

УДК 376.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00862

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*

Neustroeva S.V., *kindergarten teacher, Pre-School Organization of Ytyk-Kyuel Kindergarten "Tuyaara" (Ytyk-Kyuel Village, Republic of Sakha, Russia), E-mail: s-neustroeva@inbox.ru*

ORGANIZATION OF A FAMILY-TYPE HABILITATION GROUP FOR A CHILD WITH DISABILITIES IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article deals with a problem of finding the creation of special educational conditions for development of functioning not only the main regulators of psychosomatic process of the organism of the child with disabilities, but the development of initial inclinations and abilities of the child adaptable to the social environment along the mandatory participation of parents. The description of habilitation is given, since this process is carried out from an early age of the child. The goal of the project is to create an effective form of habilitation of a family-type child with disabilities with complex psychophysical disorders. This kind of activity as correctional assistance usually occurs in conditions of the center or in institutions of special education, which are located only in the Central cities of Russia and Yakutia. Based on this contradiction and the everyday problems of correctional and developmental work, medical professionals, educators and the parent community adapt to the modern realities of education and upbringing of children with disabilities.

Key words: **habilitation, child with disabilities, family, limited health opportunities, preschool educational organization, early care.**

***А.А. Кожурова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: kozhurova_2013@mail.ru
***С.В. Неустроева**, воспитатель, МБДОО «Ытык-Кюельский детский сад «Туйаара», с. Ытык-Кюель Таттинского района,*
E-mail: s-neustroeva@inbox.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППЫ АБИЛИТАЦИИ СЕМЕЙНОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена актуальной проблеме поиска создания специальных образовательных условий для развития функционирования не только основных регуляторов психосоматического процесса организма ребенка с ОВЗ, но развития первоначальных задатков и способностей ребенка, способствующих его адаптации к социальной среде, вместе с обязательным участием родителей. Дается описание абилитации, так как данный процесс проводится с раннего возраста ребенка. Цель проекта: создание эффективной формы семейного типа абилитации ребенка со сложными психофизическими нарушениями. Такого рода деятельность, как коррекционная помощь обычно происходит в условиях центра или в учреждениях специального образования, которые находятся только в центральных городах России и Якутии. Исходя из такого противоречия и каждодневных проблем коррекционно-развивающей работы, медицинские работники, воспитатели и родительское сообщество адаптируются к современным реалиям образования и воспитания детей с ОВЗ.

Ключевые слова: **абилитация, ребенок с ОВЗ, семья, ограниченные возможности здоровья, дошкольная образовательная организация, ранняя помощь.**

В концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года основной гарант защищенности исключительных детей дается «в научной традиции, где главной ценностью обучения является введение ребенка в пространство культуры и социума», которое «предполагает направленность на максимальное использование потенциала развития детей с ОВЗ для подготовки к возможно более полной и активной жизни в сообществе» [1]. С этой позиции в широкой практике ранней помощи рассматривается феномен абилитации: создание специальных образовательных условий для развития нормального функционирования не только основных регуляторов психосоматического процесса организма, но и развития задатков и способностей ребенка, адаптируемых к социальной среде. Здесь в первую очередь удельный вес работы заключается в доступности сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в образовательных услугах.

Новое понятие абилитации введено законом №419-ФЗ от 01.01.2016 г. [2]. По современным источникам информационного пространства, мы понимаем, что «данный термин, в отличие от понятия «реабилитация», более точно и эффективно воспроизводит процесс первоначального формирования возможностей и, далее, развития стартового потенциала социализации, позволяющей ребенку реализоваться в современном обществе». Взаимосвязь всей целостной работы состоит в том, что абилитация проводится с раннего возраста ребенка. Здесь требуется обязательное и ответственное участие семьи в работе специалистов, как представлено в концепции ОВЗ, «ребенок может продуктивно развиваться исключительно в условиях благополучного взаимодействия с близкими взрослыми, соответственно, и коррекция нарушений раннего развития может быть обеспечена только в контексте развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком, поэтому семья ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группой риска становится субъектом образования» [1; 3].

Современные исследования направлены на изучение проблем организации группы абилитации семейного типа для ребенка-инвалида [4; 5], научных исследований Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье в различных социальных условиях [6; 7; 8].

В сельской дошкольной образовательной организации «Туйаара» в Таттинском районе Республики Саха (Якутия) функционируют семь групп, две из которых – коррекционные. В эти группы приводят детей с общим недоразвитием речи, с нарушением интеллекта, задержкой психоречевого развития, задержкой психического развития, тяжелыми множественными нарушениями в развитии в сочетании нескольких диагнозов с несохранным интеллектом, которые нуждаются в коррекционной, оздоровительной, реабилитационной помощи специалистов и абилитации.

Такого рода деятельность, как коррекционная помощь обычно происходит в условиях центра или учреждения специального образования, которые находятся только в центральных городах России и Якутии. Допустим, если ребенок прошел необходимый курс, то полученные умения и навыки со временем утрачиваются без специальных образовательных условий. Здесь стоит отметить, что Якутия является самым большим по площади субъектом России с тремя часовыми поясами, а плотность населения составляет всего-то 0,32 чел./км² [9]. Исходя из такой противоречивости жизни и насущных каждодневных проблем коррекционной педагогики, медицинские работники, воспитатели и родительское сообщество адаптируются к современным реалиям образования и воспитания.

Связи с этим мы открыли группу абилитации семейного типа для детей со сложными психофизическими нарушениями.

Цель проекта: создание эффективной формы абилитации ребенка с инвалидностью, связанной со сложными психофизическими нарушениями, в условиях Ытык-Кюельского детского сада «Туйаара».

Задачи:

- создание социокультурной среды общения детей с инвалидностью и взрослых, способствующей социализации личности;
- создание специальной коррекционно-развивающей среды;
- комплексное учебно-методическое, материально-техническое обеспечение;
- создание комплексного психолого-педагогического сопровождения развития детей с инвалидностью;
- апробация и мониторинг эффективности.

Взаимодействие педагогов с детьми в группе абилитации происходит следующим образом: ребенок – родитель – воспитатель – помощник воспитателя – тьютор – учитель – логопед – педагог – психолог – медсестра – массажист – инструктор по ЛФК – сверстники. Непосредственно семья с ребенком с ОВЗ находится в среде консультативно-просветительского и медицинского сопровождения.

По результатам наблюдений, как показывает педагогическая практика, осознанное включение родителей в совместный с педагогами коррекционно-развивающий процесс позволяет значительно повысить эффективность абилитации.

Организация группы абилитации семейного типа для ребенка с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной среды представляет:

- проектирование рекомендаций для родителей, адаптируемых под индивидуальные особенности их ребёнка, в соответствии с принципом, что каждый ребенок уникален по-своему в процессе онтогенеза;
- проведение индивидуальных (персонифицированных) консультаций и тренингов по реализации коррекционно-развивающих задач с детско-родительской парой;
- систематическая демонстрация открытых занятий, просветительских лекций специалистов коррекционно-развивающей работы с последними обновлениями их программ;
- поэтапное планирование жизнедеятельности ребенка на основе рекомендаций ПМПК с целенаправленной ориентировкой на формирование и наращивание жизненных компетенций воспитанника;
- проведение повседневной работы, обеспечивающей создание условий для социальной абилитации ребенка, т.е. социальной адаптации в коллективе сверстников и всех субъектов образовательной деятельности;
- на основе адаптированного плана индивидуального развития обучающегося в процессе проведения всей коррекционно-развивающей работы осу-

Таблица 1

Формирование новых способностей по направлениям деятельности

Трудовая деятельность	Общественная деятельность	Образовательная деятельность	Бытовая деятельность
Умение помогать собрать игрушки, помощь в уборке дома, подготовке еды	Умение общаться с другими детьми (наблюдение за их играми, рисованием, совместный просмотр фильмов и т.д.). Умение общаться с взрослыми. Выполнение посильных заданий и указаний родителей, педагогов	Умение выполнять задания и указания педагога. Счет, сравнение	Умение ухаживать за собой (одеваться, мыться и т.д.)

Таблица 2

Распределение результатов сформированности новых способностей
у детей за 2018 – 2019 гг.

Основные умения	1	2	3	4	5
Трудовая деятельность					
Домашняя уборка	Участвует	Умеет	Умеет	Не умеет	Пытается
Уборка игрушек	Участвует	Умеет	Умеет	Не умеет	Пытается
Уборка после занятий	Без желания	Умеет	Умеет	Не умеет	Пытается
Дежурствов группе	Без желания	Умеет	Умеет	Не умеет	Пытается
Общественная деятельность					
Участие в детских играх	Без желания	Без желания	Участвует	Без желания	Без желания
Общий просмотр фильмов	Без желания	Без желания	Участвует	Без желания	Без желания
Участие на развлечениях и утренниках	Участвовал на выпускном балу с дуэтным номером с педагогом	Без желания	Без желания	Без желания	Без желания
Утреннее приветствие взрослых	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет
Выполнение посильных заданий и указаний родителей	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет
Выполнение посильных заданий и указаний педагогов	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет
Умеет играть	Умеет	Умеет	Умеет	Не умеет	Не долго
Образовательная деятельность					
Находить пару	Умеет	Умеет	Умеет	Без желания	Без желания
Находить слово	Умеет	Умеет	Умеет	Без желания	Без желания
Срисовывать	Умеет	Умеет	Умеет	Без желания	Без желания
Обводить карандашом	Умеет	Умеет	Умеет	Без желания	Без желания
Пользоваться гаджетом	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет	Умеет
Владеет навыками использования бытовой техникой	Умеет выключать и включать телевизор. Находит нужный канал	Умеет выключать и включать телевизор. Находит нужный канал	Умеет выключать и включать телевизор. Находит нужный канал	Не умеет	Не умеет
Бытовая деятельность					
Сам одевается	Умеет	Умеет	Умеет	Не умеет	Не умеет
Сам раздевается	Умеет	Умеет	Умеет	Не умеет	Не умеет
Одевает и снимает обувь	Умеет	Умеет	Умеет	Не умеет	Не умеет
Умывается	Умеет	Умеет	Умеет	Не умеет	Не умеет

ществление сбора и обработки информации об актуальной динамике развития ребенка с ОВЗ.

На основе вышеизложенного представляем абилитационные мероприятия с детьми с ОВЗ. Для этого мы составили классификацию с описанием новых способностей ребенка по направлениям деятельности (табл. 1).

Описание новых способностей ребенка конкретизировали в анализе сформированности способностей у детей за 1 учебный год. В зоне наблюдения в коррекционной группе абилитации у нас находится пятеро воспитанников, которые указаны цифрами от одного до пяти по столбикам (табл. 2).

Таким образом, результаты фиксации наблюдений за один экспериментальный учебный год в группе абилитации показали, что есть двоих воспитанников, с которыми еще предстоит работать. Трое детей достигли более средних показателей.

Апробация и наблюдение данного проекта дает всему коллективу работников и родителям надежду на успех получения хоть малейшего результата. Организация группы абилитации семейного типа для детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной среды за один год функционирования доказала свою нужность, а именно: дети не забывали ранее полученные навыки, которые получили в специализированных центрах реабилитации. Абилитация продолжается непрерывно, систематически практикуются умения и навыки самообслуживания вместе со всеми участниками коррекционно-развивающего процесса: умение есть, спать, рисовать, занимать себя, общаться, говорить и выговаривать некоторые несложные слова и т.д. Для родителей образована социокультурная среда, они тесно общаются со всеми субъектами образовательного процесса. В будущем программу абилитации будем пересматривать, обновлять, искать новые приемы и методы.

Библиографический список

1. *Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 г.* Под редакцией Н.Н. Малофеева. Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019.
2. *Абилитация людей с инвалидностью*. Available at: https://www.istok-audio.com/info/articles/reabilitatsionnaya_tekhnika/abilitatsiya_lyudey_s_invalidnostyu/
3. *Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г.* Распоряжение Правительства РФ от 31.08 2016 № 1839-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9Iki.pdf
4. Баенская Е.Р., Выродова И.А., Разенкова Ю.А. *Научитесь общаться с младенцем:* пособие для родителей. Москва: Просвещение, 2008.
5. Бурменская Г.В. Мировосприятие детей с разными типами привязанности к матери. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2011; № 2: 21 – 35.
6. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты. *Альманах института коррекционной педагогики*. 2019; № 36: 17 – 43.
7. Разенкова Ю.А. Научные исследования Института коррекционной педагогики в области ранней помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье. *Дефектология*. 2015; № 3: 18 – 28.
8. *Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития*. Под общей редакцией Ю.А. Разенковой. Москва: Школьная Пресса, 2012.
9. *Население Республики Саха (Якутия): численность, крупные города (24.05.2020).* Available at: http://www.statdata.ru/naselenie/respubliki-saha-yakutiya

References

1. *Koncepciya razvitiya obrazovaniya obuchayuschihsya s invalidnost'yu i OVZ do 2030 g.* Pod redakciej N.N. Malofeeva. Moskva: FGBNU «IKP RAO», 2019.
2. *Abilitaciya lyudej s invalidnost'yu*. Available at: https://www.istok-audio.com/info/articles/reabilitatsionnaya_tekhnika/abilitatsiya_lyudey_s_invalidnostyu/
3. *Koncepciya razvitiya rannej pomoschi v Rossijskoj Federacii na period do 2020 g.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31.08 2016 № 1839-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf
4. Baenskaya E.R., Vyrodova I.A., Razenkova Yu.A. *Nauchites' obschat'sya s mladencem:* posobie dlya roditelej. Moskva: Prosveschenie, 2008.
5. Burmenskaya G.V. Mirovospriyatie detej s raznymi tipami privyazannosti k materi. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2011; № 2: 21 – 35.
6. Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Razvitie rannej pomoschi v obrazovanii detyam s OVZ i gruppy riska: osnovaniya, orientiry i ozhidaemye rezul'taty. *Al'manah instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019; № 36: 17 – 43.
7. Razenkova Yu.A. Nauchnye issledovaniya Instituta korrekcionnoj pedagogiki v oblasti rannej pomoschi rebenku s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ego sem'e. *Defektologiya*. 2015; № 3: 18 – 28.
8. *Soprovozhdenie problemnogo rebenka i ego sem'i v sisteme rannej pomoschi. Diagnostika i korrekciya razvitiya.* Pod obschej redakciej Yu.A. Razenkovoj. Moskva: Shkol'naya Pressa, 2012.
9. *Naselenie Respubliki Saha (Yakutiya): chislennost', krupnye goroda (24.05.2020).* Available at: http://www.statdata.ru/naselenie/respubliki-saha-yakutiya

Статья поступила в редакцию 14.08.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00863

***Kolosov M.S.**, postgraduate, Novosibirsk Military Academy n.a. General of the Army I.K. Iakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: mike.kolosov@mail.ru*

***Fedak E.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogy, Military University Ministry of defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: fed-reab@mail.ru*

FORMATION OF LIFE-MEANING INSTALLATIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SANOGENIC THINKING OF MILITARY PERSONNEL. The article reveals views of Russian and foreign scientists on the problem of "meaning of life" as the most complex cross-subject area of research, the concepts of "attitudes", "life-meaning attitudes» and their influence on the personality behavior are considered. The paper analyzes their place in the structure of sanogenic thinking. Life-meaning attitudes are determined as advisable to form in servicemen in the process of developing sanogenic thinking for successful and active actions when performing service-combat tasks. At the same time, it is noted that the formation of life-meaning attitudes is influenced by the entire structure of military service (clear organization of service and combat training, maintaining statutory order and military discipline, carrying out educational activities, organizing the life and leisure of military personnel, etc.).

Key words: **meaning of life, attitude, life-meaning attitudes, military personnel, sanogenic thinking.**

***М.С. Колосов**, адъюнкт, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Новосибирск, E-mail: mike.kolosov@mail.ru*

***Е.И. Федак,** канд. пед. наук, доц., проф., кафедры педагогики Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: fed-reab@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ УСТАНОВОК В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНГ РФ

В статье раскрываются взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему «смысла жизни» как наиболее сложной межпредметной области исследований, рассматривается понятие «установки» и их влияние на поведение личности, «смысложизненные установки», анализируется их место в структуре саногенного мышления. Определяются смысложизненные установки, которые целесообразно формировать у военнослужащих в процессе развития саногенного мышления для успешных и активных действий при выполнении служебно-боевых задач. При этом отмечается, что на формирование смысложизненных установок влияет весь уклад военной службы (четкая организация службы и боевой подготовки, поддержание уставного порядка и воинской дисциплины, проведение воспитательных мероприятий, организация быта и досуга военнослужащих и др.).

Ключевые слова: **смысл жизни, установка, смысложизненные установки, военнослужащие, саногенное мышление.**

Служебно-боевая деятельность подразделений специального назначения войск национальной гвардии РФ зачастую проходит в экстремальной обстановке. В этих условиях военнослужащие совершают поступки (действуют), исходя из сформированных профессиональных качеств, мотивов, потребностей, ценностей, чувства долга, ответственности, мировоззрения и смысложизненных установок.

Проведенное нами исследование показало, что 23% военнослужащих (из числа опрошенных) либо не осознают, либо не могут сформулировать, что для них является смысложизненными установками. Это в целом не влияет на качество и успешность выполнения ими поставленных задач, однако, учитывая специфику воинской деятельности, требования, предъявляемые к моральным качествам и уровню подготовки военнослужащих на современном этапе развития общества и государства, формирование системы ценностей, составляющих основу смысла жизни воинов-профессионалов, позволит им более конкретно осознавать сущность профессиональной деятельности, её значение, своё место и роль и, исходя из этого, более эффективно действовать при выполнении служебно-боевых задач. Ведь главная задача профессионального военнослужащего – не погибнуть, выполнив боевую задачу, а выполнить боевую задачу и остаться в живых.

Основоположник теории и практики саногенного мышления Ю.М. Орлов большое внимание уделил рассмотрению смысла жизни, отмечая, что данное понятие – одно из самых запутанных. «Смысл жизни – неповторим и многообразен. Он состоит из бесконечного множества наших реакций на символы, знаки, предметы, людей и их поведение» [1, с. 35]. По его мнению, развитие индивидуальности личности осуществляется в процессе осмысления, реализуемого на конкретном этапе жизни. Если индивидуальность недостаточно развита, человек может воспринимать «смысл жизни со смыслом ее части», то есть, потерпев неудачу в карьере, рассматривать её как неудачу всей жизни, что вызывает отрицательные эмоции. Обладая навыками саногенного мышления, человек способен контролировать эмоции, это дает ему возможность определить жизненные приоритеты и обрести смысл [1].

В русском языке «смысл» – «содержание, сущность, суть, значение чего-нибудь» [2, с. 737].

Поиск смысла жизни является проблемой емкой, разносторонней и поэтому рассматривается философией, психологией, социологией, этикой и другими науками.

Проблеме смысла жизни посвящены труды как зарубежных (А. Адлера, В. Франкла, З. Фрейда, К.Г. Юнга и др.), так и отечественных психологов (К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.).

В отечественной психологии «смысл жизни» – «кардинальная мировоззренческая проблема человеческого существования, решение которой позволяет уяснить сущность человека, его место в мире, жизненное предназначение» [3, с. 265]. Важным свойством личности здесь выступает рефлексия, которая помогает оценивать себя и формировать цели будущей деятельности.

В исследованиях австрийского ученого В. Франкла термин «смысл жизни» является ведущим и определяется как «врожденная мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности» [4, с. 121]. Он отмечал, что смысл присущ любой личности, независимо от возраста, пола, характера, вероисповедания, уровня образования,

социального окружения и др., но смысл неповторим для каждого. В своей книге «Человек в поисках смысла», изданной на русском языке в 1990 году, Виктор Франкл указывает на проблему утраты (подмену) смысла жизни в современном обществе. Он отмечает, что человек в любой безнадежной ситуации, даже если уже ничего невозможно изменить, может найти смысл, выделяя при этом три группы ценностей, ориентируясь на которые человек может сделать жизнь осмысленной:

- созидательные ценности – являясь наиболее важными, они реализуются в творческой деятельности человека, в труде, но доступны не каждому;
- ценности переживания – воспринимаются нашим сознанием через искусство, любовь, красоту и познание окружающего мира. Вместе с тем в силу обстоятельств созидательные ценности и ценности переживания могут быть не реализованы (например, вследствие заболевания), но тогда человек может сохранить смысл жизни через ценности отношения;
- ценности отношения – доступны каждому человеку в самые трудные минуты жизни, когда нужно проявить мужество, принять страдания и достойно их вынести. В. Франкл утверждал: «Как только список категорий ценностей пополняется ценностями отношения, становится очевидным, что человеческое существование по сути своей никогда не может быть бессмысленным. Жизнь человека полна смысла до самого конца – до самого его последнего вздоха» [5, с. 174]. По его мнению, то, как личность воспринимает тяготы жизни и страдания, даже будучи обреченной, можно говорит о степени состоятельности как человека. Убежденность личности в том, что есть цель в жизни, оказывает значительную психотерапевтическую и психогигиеническую ценность. Поиск смысла жизни он назвал дорогой к душевному здоровью, а его утрату – основной причиной болезней и человеческих бед [5].

В. Франкл отмечает: чтобы наполнить жизнь смыслом, необходимо поставить себе цель, жизненную задачу. После достижения одной задачи должна следовать следующая и так далее. А способность к преодолению жизненных трудностей зависит от степени значимости этой задачи для человека, соответственно, чем она важней, тем легче ему перенести все сложности и справиться с проблемами. А чем сложнее дается жизнь, тем она более наполнена смыслом (осмысленна). В условиях прохождения службы в подразделениях СпН такой задачей, например, может быть успешное прохождение испытаний на право ношения крапового берета – символа чести и доблести спецназа войск национальной гвардии. Решение этой задачи позволит военнослужащему утвердиться, испытать свой характер, силу и выносливость.

Направленность смысла жизни обусловливает взаимоотношения личности в обществе, в профессиональной деятельности.

Осмысление жизни позволяет человеку наметить перспективы, определиться с профессиональным выбором, исходя из жизненных задач [6]. Конечно, нельзя говорить о том, что человек выбирает себе профессию на всю жизнь. Многие мальчишки с детства мечтают служить в спецназе. Однако, становясь взрослыми, пройдя серьезный отбор и встретившись с трудностями, для некоторых из них служба становится непосильной. Ведь она состоит из сложной каждодневной работы над собой, повышения профессионального мастерства и выучки, проверки характера и преодоления самого себя. Не справившись с этой задачей, человек стоит перед выбором, ставит перед собой новую задачу: либо менять специальность и направление деятельности, либо увольняться с военной службы и искать своё предназначение в других сферах труда. А для тех, кто смог выдержать, проявить твердость характера и закрепиться в подразделении, служба в спецназе становится тождественна смыслу жизни. Ведь любой человек, имея в жизни цели (задачи), способен их достичь, пройдя через трудности и испытания, действуя в соответствии с установками.

Теория установок в отечественной психологии разработана советским психологом Д.Н. Узнадзе. По его мнению, «специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности, может быть названо установкой» [7, с. 73]. В основе поведения здесь выступают потребности человека в конкретной ситуации, но они не сразу воплощаются в поступки (действия), а сначала осознаются, решается, уместна ли предполагаемая деятельность в данных условиях и затем возникает установка на конкретное (целесообразное) поведение (рис. 1).

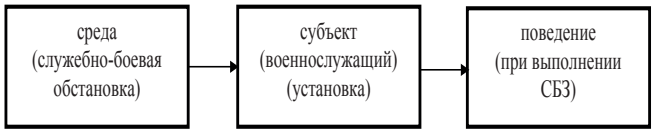


Рис. 1. Схема целесообразности поведения (по Д.Н. Узнадзе) применительно к специфике ВНГ РФ

А.М. Столяренко под установкой рассматривает «сформированную на основе прошлого опыта предрасположенность воспринимать и оценивать какой-либо объект определенным образом и готовность действовать в отношении его в соответствии с этой оценкой» [8, с. 40]. Формирование установок происходит в процессе всей жизни человека, образуя при этом совокупность ценностных ориентаций. Под ценностными ориентациями он понимает «устойчивую систему установок, определенным образом ориентированную на социальные ценности и направляющую поведение людей по отношению к этим ценностям в условиях их сложного взаимодействия» [8, с. 40]. Наиболее существенные установки образуют направленность личности, предопределяя отношение к жизни.

Смысложизненные установки представляют собой направленность личности на достижение жизненных задач посредством совершения системы поступков (действий), нацеленных на реализацию тех или иных потребностей, в зависимости от возникающих ситуаций. Весь уклад военной службы направлен на реализацию физиологических, материальных и духовных потребностей военнослужащих как в пункте постоянной дислокации подразделений, так и вне его (при выполнении СБЗ). Поступая на службу в подразделения СпН, человек ощущает потребности в профессиональном развитии, становлении в коллективе, достижении успехов по службе, самореализации и др.

Формирование смысложизненных установок военнослужащих осуществляется в ходе занятий по боевой и морально-психологической подготовке, проведении воспитательных и культурно-досуговых мероприятий, несении службы, выполнении повседневных и служебно-боевых задач.

Как известно, под влиянием совместной деятельности у членов коллектива формируются схожие ценности, мотивы, убеждения, нормы поведения, установки и т.д. Это особенно присуще службе в подразделениях СпН, где отношения в коллективе «сродни братским». Военнослужащие готовы в любую минуту оказать помощь своему товарищу, поддержать его словом и делом, а если будет необходимо, то и отдать жизнь, прикрывая от пуль противника. В этих обстоятельствах человеком могут быть реализованы высшие потребности: социальные – в самоуважении и самоактуализации.

Для успешного выполнения военнослужащим спецназа своих служебных обязанностей необходимо формирование установок на:

- стремление к повышению своего профессионального мастерства и выучки, успешному прохождению испытаний на право ношения крапового берета;
- полное доверие командирам (начальникам), беспрекословное выполнение приказов и распоряжений (в коллективе должны быть установлены прочные доверительные связи, подчиненный должен быть полностью уверен в командире, так же как и командир – в подчиненном);
- качественное выполнение поставленной задачи в любых условиях обстановки, вера в успех, готовность и решительность к активным действиям, уверенность в себе;
- верность воинскому долгу и братству спецназа, забота о сохранении жизни и здоровья товарищей и подчиненных;
- понимание социальной и духовной ценности человеческой жизни, готовность прийти на помощь в трудных ситуациях;
- глубокое осознание и следование моральным нормам и нормативным положениям (социальным, профессиональным и др.);
- утверждение справедливости и добра, готовность на борьбу со злом и несправедливостью;
- объективная оценка экстремальных условий выполнения СБЗ, корректировка поведения и собственных действий;
- сохранение оптимального морально-психологического состояния в экстремальных ситуациях на основе предъявления высоких требований к самому себе [9].

Выше мы отмечали, что служебная деятельность подразделений СпН часто проходит в экстремальных служебно-боевых условиях, следовательно, важной смысложизненной установкой военнослужащих должна быть установка на выживание. А.М. Столяренко определяет её как «готовность и предрасположенность работника к целенаправленной, надежной и характеризующейся достаточным уровнем самозащиты деятельности» [8, с. 403]. Она исключает беспечность, недооценку возникшей опасности и актуализирует необходимость защиты жизни. Её формирование – это «…одновременно воспитание разумного и мотивированного риска, преодоление чувства страха, развитие осмотрительности и бдительности в поведении» [8, с. 403].

В практике существует два способа формирования установки на выживание:

- заполнение письменного «Обязательства о выживании» [8; 10; 11];
- упражнения воссоздающей визуализации (в ходе которых рассматриваются ситуации, содержащие опасности, угрозу для жизни, разъяснения, убеждения и требования по вопросам соблюдения личной безопасности) [8].

Сформированность установки на выживание является гарантией эффективных и надежных действий военнослужащих в экстремальных условиях.

Смысложизненные установки являются неотъемлемой частью саногенного мышления, которое направлено на обретение смысла, осознание эмоций, управления ими, оздоровления психики и улучшения соматического здоровья.

Таким образом, формирование у военнослужащих подразделений специального назначения ВНГ РФ смысложизненных установок является необходимым условием их активной деятельности в ходе выполнения СБЗ, положительно влияет на психическое здоровье и способствует развитию саногенного мышления.

Библиографический список

1. Орлов Ю.М. *Восхождение к индивидуальности*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
3. *Военно-психологический словарь-справочник*. Под общей редакцией Ю.П. Зинченко. Москва: ИД Куприянова. Общество психологов силовых структур, 2010.
4. Социальная психология. Словарь. Психологический лексикон. *Энциклопедический словарь*: в 6 т. Редактор-составитель Л.А. Карпенко. Москва: ПЕР СЭ, 2005.
5. Франкл В. *Человек в поисках смысла*: сборник: Перевод с английского и немецкого. Москва: Прогресс, 1990.
6. Зубарев Д.Г. Влияние экстремальных условий деятельности на мировоззрение и смысложизненные ориентации сотрудников полиции. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*. Владивосток: Издательство «Центр клинической и прикладной психологии», 2017; № 7: 137 – 147.
7. Узнадзе Д.Н. *Общая психология*. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2004.
8. Столяренко А.М. *Прикладная юридическая психология*. Москва: ЮНИТИ, 2001.
9. Столяренко А.М. *Экстремальная психопедагогика*: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
10. Смирнов В.Н. *Психология управления персоналом в экстремальных условиях*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский дом «Академия», 2007.
11. Лопатько С.В. *Педагогическая реабилитация военнослужащих войск национальной гвардии РФ в ходе выполнения служебно-боевых задач.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2019.

References

1. Orlov Yu.M. *Voshozhdenie k individual'nosti*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1991.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: OOO «A TEMP», 2006.
3. *Voenno-psihologicheskij slovar'-spravochnik*. Pod obschej redakciej Yu.P. Zinchenko. Moskva: ID Kupriyanova. Obschestvo psihologov silovyh struktur, 2010.
4. Social'naya psihologiya. Slovar'. Psihologicheskij leksikon. *`Enciklopedicheskij slovar'*: v 6 t. Redaktor-sostavitel' L.A. Karpenko. Moskva: PER S`E, 2005.
5. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*: sbornik: Perevod s anglijskogo i nemeckogo. Moskva: Progress, 1990.
6. Zubarev D.G. Vliyanie `ekstremal'nyh uslovij deyatel'nosti na mirovozzrenie i smyslozhiznennye orientacii sotrudnikov policii. *Lichnost' v `ekstremal'nyh usloviyah i krizisnyh situaciyah zhiznedeyatel'nosti*. Vladivostok: Izdatel'stvo «Centr klinicheskoj i prikladnoj psihologii», 2017; № 7: 137 – 147.
7. Uznadze D.N. *Obschaya psihologiya*. Moskva: Smysl; Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
8. Stolyarenko A.M. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. Moskva: YuNITI, 2001.
9. Stolyarenko A.M. *`Ekstremal'naya psihopedagogika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: YuNITI-DANA, 2002.
10. Smirnov V.N. *Psihologiya upravleniya personalom v `ekstremal'nyh usloviyah*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2007.
11. Lopat'ko S.V. *Pedagogicheskaya reabilitaciya voennosluzhaschih vojsk nacional'noj gvardii RF v hode vypolneniya sluzhebno-boevyh zadach.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.

Статья поступила в редакцию 20.08.20

УДК 372.888.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00864

***Konovalova L.P.**, postgraduate, lecturer, Yashar University (Izmir, Turkey), E-mail: lildance@mail.ru*

FROM THE EXPERIENCE OF THE COMMUNICATIVE EXERCISE COMPLEX CREATION FOR THE BEGINNER LEVEL OF RFL STUDY. The paper studies the problem of speaking exercise complex development with the consideration of students' interests and needs correspondence pedagogical principle and modern requirements of communicative and nationally-oriented approaches. The practice of creation of communication-oriented exercises for beginner learners in RFL in the Turkish non-linguistic higher educational institution is described. The particular attention is paid to the analysis data of present normative documents in the field of Russian as Foreign Language teaching and the results of the students' survey. The key linguodidactic features of the created teaching materials are highlighted, and the logics of systematical organization for communicative tasks are outlined. The samples of the developed didactic materials are presented and guided with the methodological comments in the end of the article.

Key words: **Russian as Foreign Language, communicative exercises, Elementary level, Turkish students.**

***Л.П. Коновалова**, соискатель, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», преп., университет Ящар, г. Измир, E-mail: lildance@mail.ru*

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСА КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО РКИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема разработки комплекса речевых упражнений с учетом педагогического принципа соответствия интересам и потребностям учащихся, а также современным требованиям коммуникативно-деятельностного и национально ориентированного подходов. Описывается практика создания коммуникативно направленных упражнений для начинающих изучать РКИ в турецком неязыковом вузе. Особое внимание уделяется данным анализа существующих нормативных документов в сфере обучения русскому языку как иностранному и итогам анкетирования студентов. Освещены ключевые лингводидактические особенности разработанных учебных материалов, а также изложена логика систематической организации коммуникативных заданий. В конце статьи представлены и сопровождены методическими комментариями образцы созданного дидактического материала.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, коммуникативные упражнения, элементарный уровень, турецкие студенты.**

В настоящее время многие частные нелингвистические университеты Турецкой Республики предлагают факультативное обучение русскому языку в качестве второго или третьего иностранного языка. Преподаватели соответствующих дисциплин сталкиваются с проблемой эффективной организации обучения языку с учетом специфических национально обусловленных черт образовательного процесса. Ключевой трудностью, которую в полной мере не могут разрешить большинство базовых учебников по РКИ, является необходимость развития устной коммуникативной компетенции при ограниченном количестве учебных часов. Необходимость создания соответствующих педагогических стратегий для решения обозначенной проблемы составила *актуальность* нашего исследования, *целью* которого является описание разработанных приемов работы на уроке русского языка как иностранного с учетом существующих условий учебного процесса на примере обучения устной речи. Для достижения поставленной цели были намечены и решены следующие *задачи*:

- рассмотреть цели и условия национального обучения, их влияние на образовательный процесс;
- описать лингвометодические основы создания комплекса речевых упражнений;
- разработать дидактический материал для проведения аудиторных занятий с учетом проанализированных условий обучения и составленных методических указаний.

При выполнении перечисленных задач были использованы следующие исследовательские *методы:*

1) описания (рассмотрены и систематически изложены особенности обучения в турецком неязыковом вузе на примере университета Ящар (г. Измир, Турция) на основе метода дедукции – от общих условий обучения к конкретным видам и формам работы на уроке);

2) контент-анализа (изучены учебная документация и литература, такие как система оценки уровней «Общеевропейские компетенции владения ино-

странным языком: изучение, преподавание, оценка», ГОСТы по РКИ и созданные на их основе программы, Устав университета Ящар и др.);

3) письменного опроса (проведение анкетирования студентов).

Теоретическая новизна и значимость работы заключается в систематическом описании особенностей факультативного изучения русского языка как второго иностранного в турецком неязыковом вузе, а также в разработке лингводидактических основ учебных материалов для развития навыков говорения. *Практическая значимость* работы состоит в создании комплекса упражнений по развитию навыков и умений устной речи для студентов турецких неязыковых вузов, изучающих общий курс РКИ в качестве предмета по выбору.

В своей работе мы опирались на теоретические исследования, посвященные проблемам формирования мотивации на уроке иностранного языка (труды П.Б. Гурвича, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др.), создания речевых ситуаций в языковом учебном процессе (Н.Д. Гальскова, М.Л. Вайсбурд, Л.Л. Вохмина и др.) и обучения устной речи в целом и диалогической речи в частности (работы А.А. Алхазишвили, И.Л. Бим, В.А. Бухбиндера и др.). Данные исследования отражают именно те стороны методического процесса, которые мы считаем наиболее важными при создании такого типа учебно-тренировочного материала, как коммуникативно ориентированные упражнения.

Преподавание русского языка в качестве иностранного в таком турецком образовательном учреждении, как неязыковой вуз, предполагает учет специфики целевой аудитории и особенностей организации учебного процесса, которые мы рассмотрим на примере турецкого университета Ящар в г. Измир.

Студенты всех направлений данного учебного заведения имеют право изучать второй иностранный язык (после английского) в качестве предмета по выбору. Одним из предлагаемых языков является русский. Статистика показывает, что наиболее востребованным уровнем при изучении второго иностранного языка является элементарный (А1 по европейской шкале уровней владения иностранными языками). Не более 5% студентов продолжают изучение второго иностранного языка на следующей ступени (уровне А2), что происходит в большинстве случаев по независящим от учащихся обстоятельствам (окончание учебного значения, отсутствие возможности записаться на курс из-за наличия большого количества обязательных дисциплин и т.д.).

Как известно, студенческий контингент и особенности условий обучения влияют на все стороны обучающего процесса: выбор дидактических материалов, методов обучения, способов контроля и т.д. В принятии педагогических решений в университете Ящар учитываются как объективные требования (диктуемые предписаниями учебного заведения и официально утвержденными образовательными стандартами), так и субъективные (личные интересы и предпочтения учащихся).

Ввиду того, что Турция выступает участником Болонского образовательного процесса, документ «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» является главным ориентиром при формировании методической концепции обучения иностранным языкам в вузах. Данный стандарт признает в качестве ведущих такие учебные принципы, как коммуникативность, учёт родного языка, устное опережение, взаимосвязанное обучение и межкультурное взаимодействие [1].

Помимо опоры на вышеуказанный документ университет Ящар определяет собственное видение цели обучения второму иностранному языку, нашедшее свое отражение в разделе «Миссия» в Уставе факультета иностранных языков: «Содействие в приобретении студентами способности общения в бытовых ситуациях… что обеспечивает необходимую почву для реализации их будущих личных и профессиональных планов... знакомство студентов с аспектами культуры носителей языка и развитие навыков межкультурного взаимопонимания» [2, с. 6]. Таким образом, акцент сделан на развитии у студентов коммуникативной компетенции для участия в повседневных ситуациях общения и необходимости знакомства слушателей курса с культурными реалиями страны изучаемого языка, то есть на овладении социокультурной компетенцией. Следует отметить, что поставленные задачи соотносятся с общим курсом изучения иностранного языка и не подразумевают необходимость овладения им с целью использования в будущей профессиональной жизни.

Ввиду отсутствия конкретных, коммуникативно ёмких целей и задач обучения в монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» преподаватели РКИ университета Ящар при поурочном планировании в обязательном порядке обращаются к методическим разработкам отечественных ученых. При составлении учебного плана по дисциплине «Русский язык как иностранный» используются такие источники, как «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» З.И. Есиной, Г.И. Кутузовой, М.М. Нахабиной и др., «Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2» О. И. Глазуновой, Д.В. Колесовой, Т.И. Поповой и некоторые другие. Данные издания содержат довольно полное описание необходимых навыков и умений для достижения элементарного уровня владения русским языком как иностранным. Также они помогают очертить круг ситуаций общения, которые, с одной стороны, считаются типичными и обязательными к изучению, а с другой стороны – посильными для слушателей, только начинающих изучать русский язык. Таким образом, тщательное изучение европейских и российских нормативных документов помогает определить цели изучения второго иностранного языка, требующие организации на аудиторных занятиях работы по практическому применению языка путем введения учебно-коммуникативных ситуаций.

Следует также учитывать такой объективный фактор обучения, как количество учебных часов, отведенных факультативному языковому курсу. Дисциплина «Русский язык как иностранный» изучается студентами в объеме 4 академических часа в неделю. Это обозначает, с одной стороны, необходимость тщательного отбора самого значимого для повседневного общения языкового материала, коммуникативных ситуаций, лексического и грамматического минимумов, а с другой стороны – невозможность включения профессионально ориентированных элементов в содержание обучения.

Последним, но не менее важным, условием, определяющим контент языкового курса РКИ в университете Ящар, являются личные предпочтения и потребности самих учащихся. Для выявления мотивов к изучению русского языка и студенческой точки зрения на некоторые стороны образовательного процесса нами было организовано анкетирование студентов, факультативно изучающих РКИ.

Предложенная студентам анкета начиналась с вопроса, направленного на выяснение персонального интереса к изучению русского языка. Более 70% наших студентов хотели бы использовать русский язык в будущей профессиональной жизни. Однако следует отметить, что в условиях текущей ситуации обучения включение профессиональных тем общения в учебный процесс не представляется возможным. Объясняется это тем, что русский язык в университете Ящар, являясь факультативной дисциплиной для специальностей всех направлений, оказывается выбран примерно равным количеством студентов, обучающихся на шести разных факультетах вуза. Включать в содержание урока темы и ситуации, которые были бы интересны учащимся только одного отделения, или попеременно прибегать к ситуациям общения, с которыми могут встретиться в профессиональной жизни студенты каждого направления по отдельности, не представляется возможным.-

Наиболее актуальной в существующей ситуации обучения является организация учебной работы, направленной на развитие общей коммуникативной компетенции, не связанной с конкретной профессиональной ориентацией студента неязыкового вуза. По существу, конкретная профориентация в данных условиях в принципе не может быть реализована. Однако это не исключает возможности введения в учебный процесс коммуникативных ситуаций с элементами делового общения (формальное приветствие, обсуждение времени встречи, составление расписания и т.д.). Кроме того, полученные навыки в объёме общей компетенции А2 становятся основой, на которой может происходить и самостоятельное изучение русского языка уже в индивидуальных целях.

После фактора использования русского языка в будущей профессии в числе наиболее популярных причин изучения также значатся «путешествия», «живое общение с русскоговорящими людьми» и «работа/проживание в России или других странах, где говорят на русском языке». Мы считаем необходимым учитывать мнение учащихся и включать в обучающий процесс типичные речевые ситуации, соответствующие перечисленным пунктам, например, такие, которые могут возникнуть у партнеров по общению во время путешествия по России и другим странам, где языком общения или языком-посредником выступает русский язык (обсуждение транспортного маршрута, стоимости товаров и проч.) при совершении рутинных рабочих действий (использование офисной техники, обсуждение расписания встреч и т.д.) и под.

В соответствии со всеми требованиями и полученными данными, изложенными выше, нами было разработано несколько пробных уроков для проведения экспериментального обучения. Далее описывается логика отбора содержания обучения и организации дидактического материала в созданном блоке уроков.

План урока представлен в двух вариантах: для учителя и учащегося. Методический материал для преподавателя составлен на русском языке и включает в себя следующие компоненты: тема, перечень учебных материалов и ТСО, текст упражнений с методическими рекомендациями, примеры учебных речевых актов и приложения (в печатном или аудиоформате). План урока для студентов изложен по-турецки, так как уровень владения языком, на который рассчитаны упражнения, – это А1.1, что не позволяет учащимся в полной мере понять суть задания и заключенную в нем коммуникативную установку на русском языке. При этом вариант для учащихся включает в себя только тему урока, текст упражнений и требующиеся для работы приложения. Каждое логически завершенное занятие рассчитано на один академический час работы с группой до десяти человек.

Предложенные в каждом уроке группы упражнений направлены на развитие и формирование сначала репродуктивных, а затем и продуктивных навыков и умений устной речи. Предполагается, что к моменту начала работы с упражнениями учащиеся уже прошли этап знакомства с новым материалом по определенной теме (при этом этап ознакомления допускается как на предыдущем, так и на текущем занятии), что в нашей ситуации подразумевает следующее: учащимся был представлен необходимый лексический минимум для освоения

определенной темы, были отработаны фонетические особенности новых языковых единиц и объяснены грамматические закономерности их функционирования, т.е. в полной мере были реализованы рецептивная и имитационная фазы тренировки речевого навыка.

В соответствии с логикой поэтапного формирования речевого навыка [3] сначала учащимся предлагаются условно-коммуникативные задания, которые предполагают обусловленные речевые действия. Например, первое задание из тематического урока «Стоимость» предлагает студентам сообщить о цене тех или иных товаров в Турции. Приведем данное задание вместе с методическим комментарием полностью:

Задание 1: Сколько это стоит в Турции?

Людям, в том числе и русским, всегда интересно, сколько стоят различные вещи за границей.

Студент 1: Как Вы поинтересуетесь о стоимости того или иного товара?

Студент 2: Как вы расскажете русскому знакомому о цене названного товара в Турции? Помните о том, что русским людям проще воспринимать цену в рублях.

***Методический комментарий**: перед началом упражнения необходимо уточнить соотношение лиры и рубля (для удобства рекомендуется использовать округленное значение). Преподаватель может предложить студентам найти данную информацию в поисковой системе на русском языке самостоятельно.*

Пример учебного речевого акта

***Студент 1*:** Сколько там стоит вода?

***Студент 2*:** Она стоит пятнадцать рублей.

Л.Л. Вохмина отмечает, что ключевым уровнеобразующим критерием системы упражнений является «степень самостоятельности, которую должен проявить учащийся при порождении высказывания как с формальной, так и с содержательной стороны» [4, с. 99]. В соответствии с данным требованием комплекс упражнений в каждом из наших уроков построен по принципу перехода от простых, одноактных коммуникативных задач к более трудным, требующим построения диалога из нескольких реплик. Так, последние несколько упражнений каждого урока объединены в отдельную группу, названную «Реально-коммуникативные ситуации», что характеризует их суть (по мнению А.Р. Арутюнова, – это такие задания, которые подразумевают решение коммуникативной задачи, довольно часто встречающейся в жизни [5]). Также данные задания являются ситуативными и ролевыми (студентам предлагается играть роль самих себя или выполнять определенную социальную функцию (продавца, кассира и т.д.) в предложенной ситуации общения).

«Реально-коммуникативные ситуации» являются однородными тематически и сюжетно. Например, в уроке «Стоимость» речевые ситуации представлены тремя упражнениями, объединенными под названием «Путешествие по России», и ставят перед учащимися следующие коммуникативные задачи: узнать стоимость выбранных блюд и напитков в кафе с русской традиционной кухней и сделать соответствующий заказ, выяснить стоимость желаемого билета в кино или театр и приобрести его, спросить цену товаров в сувенирной лавке и использовать тактику вежливого переспроса. Следует отметить, что упражнения данной группы направлены не только на закрепление речевых навыков по определенной микротеме, но также предполагают выработку навыка инициативной речи и трансфер уже сформировавшегося умения в схожие ситуации общения. Таким образом, формируется «гибкость» навыка (по определению Е.И. Пассова), на которой «основан перенос, без чего навык остается «вещью в себе», не включается в новых ситуациях» [6, с. 326].

Строгий отбор коммуникативных задач и обеспечивающих их решение лексико-грамматических минимумов объясняется не только ограниченностью учебных часов, но и уровнем владения языком учащихся: созданные нами упражнения рассчитаны на самую начальную ступень изучения русского языка. Например, урок «Стоимость» предлагается студентам, изучавшим русский язык на протяжении 40 академических часов (данный объем времени соответствует менее чем половине курса А1.1). Все это делает невозможным ввод новых лексических единиц и грамматических структур в корпус наших упражнений.

Целесообразным в данной ситуации является тренировка языковых единиц, содержащихся в текстотеке базового учебника, взятого за основу построения структуры курса. В нашем случае – это «Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень» М.М. Нахабиной, В.Е. Антоновой, И.И. Жабоклицкой. Так, например, в уроке «Стоимость» для введения в активную речевую практику нами взяты следующие языковые единицы, являющиеся объектами изучения новой микротемы в «Русском сезоне»: вопросительное местоимение «сколько», конструкция «он /она/оно/они стоит/стоят», различные формы слова «рубль» в зависимости от опорной цифры, наречия «дорого»/«недорого». Необходимость дополнительной речевой практики данных языковых единиц объясняется тем, что после их введения учебник «Русский сезон» предлагает студентам два упражнения, имеющих одинаковую структуру: первая часть требует рецептивных учебных действий («Прослушайте диалог и скажите, сколько стоит...», «Прочитайте диалоги по ролям»), а вторая часть – репродуктивных («Узнайте, сколько стоит книга, газета, билет...» безотносительно к какой-либо речевой ситуации).

Очевидно, что рецептивного и репродуктивного этапов освоения речевого навыка, которые предлагаются большинством учебников общего типа, недостаточно для выхода в речь. Поэтому мы предлагаем студентам участие в коммуникативных ситуациях, где с привлечением некоторых ранее изученных тем, конструкций и формул речевого этикета учащимся удается отработать использование новых речевых единиц в устном диалогическом общении друг с другом. Результатом такой практики говорения становится выполнение тех или иных коммуникативных задач и приобретение опыта речевого поведения в различных ситуациях общения.

Таким образом, путем последовательного выполнения поставленных задач нами была достигнута цель исследования, состоящая в разработке дидактического материала для развития навыков говорения на элементарном этапе овладения языком, подходящего для применения на факультативных аудиторных занятиях по РКИ в турецком неязыковом вузе. При этом дидактический материал, организованный в виде комплекса коммуникативно направленных упражнений, соответствует, с одной стороны, современным педагогическим требованиям, а с другой стороны, отвечает запросам целевой аудитории.

Следует сказать, что описываемые в данной статье методические разработки являются оригинальными в методической практике обучения РКИ, так как это первая попытка создания национально ориентированного комплекса коммуникативных упражнений по развитию навыков устной речи на самом начальном этапе обучения студентов различных факультетов нефилологического профиля. Достоинством данного комплекса является также тот факт, что разработанные упражнения можно использовать наравне с базовым учебником без изыскания дополнительных часов для аудиторной практики.

Изложенное в данной статье исследование является одним из первых шагов в процессе создания национально ориентированного пособия по РКИ по развитию навыков устной речи у учащихся турецких неязыковых вузов на уровне А1.1. К текущему моменту нам удалось выяснить нормативную и мотивационную составляющие рассматриваемой проблемы, описать некоторые лингводидактические особенности, которыми должен обладать учебный материал, а также создать несколько пробных уроков для проведения экспериментального обучения с целью опытной проверки имеющихся гипотез. Всё это позволит в дальнейшем создать полноценное пособие начального курса русского языка для широкого круга студентов, хотя и обучающихся разным специальностям, но имеющих общий интерес овладения русским языком как базы для его дальнейшего совершенствования.

Библиографический список

1. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.* Москва: Издательство МГЛУ, 2003.
2. *Yashar University School of Foreign Languages Faculty Handbook*. Izmir, Turkey, 2017.
3. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва: Просвещение, 1985.
4. Вохмина Л.Л. *Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи.* Москва: Русский язык, 1993.
5. Арутюнов А.Р. *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык, 1990.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного.* Москва: Русский язык. Курсы, 2010.

References

1. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka.* Moskva: Izdatel'stvo MGLU, 2003.
2. *Yashar University School of Foreign Languages Faculty Handbook*. Izmir, Turkey, 2017.
3. Zimnyaya I.A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
4. Vohmina L.L. *Hochesh' govorit' – govori: 300 uprazhnenij po obucheniyu ustnoj rechi.* Moskva: Russkij yazyk, 1993.
5. Arutyunov A.R. *Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrancev*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
6. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo.* Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2010.

Статья поступила в редакцию 31.08.20

УДК 371.398+371.31 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00865

Kudryavtsev N.G., *Cand. of Sciences (Engineering),* ***senior researcher,*** *Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: ngkudr@mail.ru*
Temerbekova A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

ON METHODOLOGICAL FEATURES OF PROJECT SESSIONS ORGANIZED FOR IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF PROJECT INTERFACES IN THE PROCESS OF ADDITIONAL EDUCATION AND CHILDREN'S TECHNICAL CREATIVITY. The article discloses methodological features of project sessions organized to introduce the method of project interfaces into the process of additional education and children's technical creativity. The basis is the project approach, which is widely used not only in the university engineering and economic educational processes, but also in the development of children's technical creativity. The authors propose the classification of project sessions and identify, as the most effective, from the point of view of obtaining knowledge and skills, weekly project sessions – "immersions", noting the most real in mass preparation and optimal in terms of price-quality criteria, weekly project sessions "semi-loading" or partial "immersions". Considering the methodological features of the project sessions organized for the introduction of the method of project interfaces into the process of additional education and children's technical creativity, the project and team components are distinguished. The first is based on the fact that any complex project is decomposed into independent project modules, the methods or protocols of interaction of which are called project interfaces during the final assembly. The team component is expressed in the fact that each member of the project team has its own type of informational metabolism of the personality.

Key words: **project approach, method of project interfaces, project session, children's technical creativity.**

Н.Г. Кудрявцев, *канд. техн. наук, ст. науч. сотр., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: ngkudr@mail.ru*
А.А. Темербекова, *д-р пед. наук, проф., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЕКТНЫХ СЕССИЙ, ОРГАНИЗУЕМЫХ ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТНЫХ ИНТЕРФЕЙСОВ В ПРОЦЕСС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Алтай в рамках научного проекта № 20-413-040003 р_а.

В статье раскрываются методические особенности проектных сессий, организуемых для внедрения метода проектных интерфейсов в процесс дополнительного образования и детского технического творчества. За основу принят проектный подход, который достаточно широко используется не только при изучении инженерных и экономических специальностей в высших учебных заведениях, но применяется и в развитии детского технического творчества. Авторы предлагают классификацию проектных сессий и выделяют в качестве наиболее эффективных, с точки зрения получения знаний и умений, недельные проектные сессии-«погружения», выделяя при этом сессии «полупогружения» как наиболее реальные при массовой подготовке и оптимальные по критерию «цена-качество». Рассматривая методические особенности проектных сессий, организуемых для внедрения метода проектных интерфейсов в процесс дополнительного образования и детского технического творчества, выделяют проектную и командную составляющие. Первая из них базируется на том, что любой сложный проект декомпозируется на независимые проектные модули, способы или протоколы взаимодействия которых при финальной сборке носят название проектных интерфейсов. Командная составляющая выражается в том, что каждый участник проектной команды имеет собственный тип информационного метаболизма личности, определяющий его уникальное место в командной работе.

Ключевые слова: **проектный подход, метод проектных интерфейсов, проектная сессия, детское техническое творчество.**

Современная система образования сталкивается с вызовами, обусловленными, с одной стороны, острой нехваткой практико-ориентированных инженерных кадров, способных работать на современных производствах, оснащенных сложным оборудованием, а с другой стороны, возрастающими информационными потоками, которые должен «переварить» школьник или студент за годы обучения. Быть лидерами в новом мире инноваций и технологий – вызов именно для молодых, и образование должно максимально помочь ответить на этот вызов.

В такой ситуации без многоуровневой (как минимум, двухуровневой) системы подготовки, включающей дополнительное образование и техническое творчество, сложно добиться прорывных успехов и системе высшего инженерного образования. Речь идет о том, что если абитуриент приходит в вуз для получения инженерной специальности и уже имеет опыт «инженерных» разработок в школьных кружках, кванториумах или в процессе домашнего творчества, то с таким студентом гораздо проще взаимодействовать и строить работу не только в рамках основного учебного процесса, но и в процессе занятий научными исследованиями.

В советские времена техническое образование фактически также можно было назвать многоуровневым. И многочисленные школьные кружки (авиамодельные, авто-мото-, судомодельные, радиотехнические и т.п.) давали вводную часть инженерного образования в плане работы над техническими проектами. В то же время кадры для научных специальностей выковывались в физико-математических школах и при этом проходили достаточно жесткий предварительный отбор в многоуровневой системе предметных олимпиад.

Проектный подход в современной образовательной системе многих стран становится одним из инструментов, позволяющих активировать практическую составляющую учебного процесса. В качестве примера можно привести ряд работ, в которых описываются современные идеи и практические примеры реализаций проектно-ориентированного обучения [1; 2]. Один из идеологов проектного обучения нашего времени Э. Кроули, который несколько лет был руководителем Сколковского института науки и технологий, например, интерпретировал идею продвигаемых им образовательных технологий несколькими словами: «Придумывай – Разрабатывай – Внедряй – Управляй (Conceive – Design – Implement – Operate или CDIO)» [3]. Концепция CDIO нашла отклик в широких кругах профессионального сообщества и стала аббревиатурой целого направления в проектном образовании. Изучая содержание работы [4], можно отметить, что проектное образование используется не только при подготовке будущих инженеров и экономистов. В работе Бухариной А.Ю. [5], например, описывается, как проектный подход может быть применен в организации труда сотрудников современных IT-предприятий. Замятина О.М., Мозгалева П.И., Солодовникова О.М., Гончарук Ю.О. [6] говорят о проведении широкомасштабных мероприятий, организуемых с целью привлечения молодежи к изобретательской деятельности в Томске и Томской области. В Самарском центре детского технического творчества «Радуга успеха» [7] в рамках проектного подхода в практику дополнительного образования были успешно внедрены модельные, конструкторские, мануальные, игровые и экспериментально-исследовательские проектные работы. НП «Лифт в будущее» совместно со своими партнерами, в том числе АНО «Институт опережающих исследований» и Московским политехническим университетом, создает и реализует принципиально новые образовательные технологии и форматы проектной и научной работы со школьниками и студентами, нацеленные на выращивание поколения развития – поколения молодежи, способного быстро и эффективно разрабатывать новые инфраструктурные, отраслевые, инженерно-технические и научно-исследовательские решения [8].

Цель данной работы заключается в исследовании методических особенностей проектных сессий, организуемых для реализации метода проектных интерфейсов, как одной из инструментальных составляющих, позволяющих внедрять проектный подход в процесс дополнительного образования и детского технического творчества.

Результаты. Для начала определимся, что такое учебный проект, каким качествам он должен удовлетворять, чтобы быть использованным в процессе проектного обучения. Современная модель образования приветствует использование различных инновационных технологий, однако многие не задумываются о качественной стороне применяемых ими инноваций. Например, считают, что широко используют проектный подход в своей работе со студентами или школьниками. В ответ на просьбу описать технологию такого проектного обучения и рассказать, сколько времени они затрачивают на реализацию, например, одного учебного проекта, сообщают, что за одну пару (два академических часа по 45 минут) им удается реализовать по пять – шесть «комплексных» проектов. Следующий пример касается проектной работы в школах. В средствах массовой информации нередко можно встретить репортажи о новых способах школьного обучения, в том числе с использованием проектного подхода. В подобных ре-

портажах корреспонденты знакомят зрителей с тем, как на уроках школьники из конструкторов ЛЕГО в течение всего лишь одного урока собирают мобильных роботов, различные механизмы, манипуляторы и т.п. Один урок – и проект готов. Похожих примеров можно найти достаточно много, и цель, с которой мы приводим их, заключается в том, чтобы показать, сколь разнообразными могут быть интерпретации одних и тех же понятий и определений, связанных с одним и тем же явлением. Поэтому для того чтобы иметь одинаковое понимание существа вопроса, связанного с проектным обучением, необходимо дать определение учебного проекта.

Часть из приведенных ниже характеристик и требований, предъявляемых к проектам и проектной работе, будет использована при описании предлагаемых нами технологий проведения проектных сессий. Приведенные ниже определения взяты из интервью Ю.В. Громыко, которое он дал для программы «Лифт в будущее».

«Проект всегда движется от проблемы. Это его принципиальное отличие от других видов деятельности» [9].

«У проекта должен быть конкретный результат – продукт, который кому-то нужен для определенной цели» [9].

«Проект – это командная форма работы. Даже если масштаб решаемой проблемы совсем незначительный, в работе все равно будет участвовать больше одного человека» [9].

«Проект – это организационная структура. Создаваемый продукт должен учитывать набор социальных позиций людей, которые его будут использовать» [9].

«Проект – это форма профориентации. Попробовать разные типы деятельности, примерить разные социальные роли, узнать опытным путем, как устроена та или иная профессиональная отрасль – естественные составляющие работы над любым проектом» [9].

«Проект требует привлечения экспертов. На каждом из этапов реализации проекта необходим квалифицированный, сторонний взгляд на тот или иной контекст, его касающийся» [9].

Даже такой краткий перечень требований, которые могут возникнуть при реализации проектного подхода, показывает необходимость в тщательной проработке и подготовке к занятиям, на которых и происходит работа с «настоящими» проектами, которые часто называют проектными сессиями.

Первое, с чем необходимо определится при подготовке проектных сессий, – это временные рамки работы над проектом или время проведения проектной сессии. В реальной жизни авторам приходилось сталкиваться с несколькими вариантами реализации проектных сессий. Сначала скажем несколько слов о непрерывных проектных сессиях, или так называемых «погружениях» в проблему. На самом деле это самый удачный вариант проектной работы, поскольку «мешающие» и «отвлекающие» факторы в этом случае максимально исключаются. Однако для проведения таких занятий требуется особая подготовка и, самое главное, наличие возможности «выкроить свободное время» как у преподавательского состава, так и у обучающихся.

Следующим по значимости пунктом подготовки является определение с местом базирования. Важно понимать, что при проведении проектных сессий должен быть обеспечен доступ к необходимой информации (работающий Интернет), к оборудованию и комплектующим, которые потребуются при создании прототипов проектных решений, к демонстрационному оборудованию для подготовки и защиты презентаций проектов. Для каждой проектной команды желательно предоставить отдельное помещение. Рекомендуется также иметь одно или несколько общих помещений для межгрупповых собраний и проведения заключительной выставки-защиты. Далее необходимо решить вопрос с питанием и проживанием. При взгляде со стороны проектная сессия бывает похожа на курсы повышения квалификации для учителей и преподавателей или на летний тематический сезон для студентов и школьников в лагере или на базе отдыха.

При обсуждении временных рамок проектных сессий с «погружением» начнем анализировать проблему с «блиц-проектов», которые должны «начаться и закончится» в течение одного или двух дней. Сразу отметим, что в таком режиме ощущается острая нехватка времени, и без значительной предварительной подготовки и использования «домашних заготовок» или конструкторов для прототипирования мало что получается на выходе. Далее по возрастанию временного интервала можно назвать недельные или десятидневные проектные школы. В качестве примера можно привести различные версии ШГК («Школа главных конструкторов»), «Лифт в будущее» и другие образовательные мероприятия, проводимые различными организациями в области робототехники или инженерного творчества. Еще более длинными являются проектные сессии, проводимые в лагерях Артек, Орленок или Океан. Ориентировочная протяженность таких проектных сессий от двадцати до сорока дней. Очевидно, что чем продолжительнее мероприятие, тем больше средств и другого вида ресурсов требуется при его подготовке и проведении. Над такими сессиями работают целые команды педагогов, методистов и организаторов. Еще раз напомним и далее не раз будем возвращаться к этому: в конце сессии «погружения» должен быть создан и «защищен» конечный продукт.

Далее по нашей классификации следуют проектные сессии в виде работы с частичным «погружением». К таким проектным сессиям, например, можно отнести работу в течение нескольких часов после основных занятий в школе или университете и до вечера на протяжении нескольких дней подряд. Такой вариант частичного «погружения» подготовить и провести более реально даже во время учебного года, «без отрыва от производства». В отличие от полных «погружений», которые обычно проводятся на каникулах, такой вид проектных сессий требует как от организаторов, так и от слушателей гораздо меньше как временных, так и финансовых затрат.

Третий вариант в нашей классификации проектных сессий, который даже трудно назвать проектной сессией, похож на обычную кружковую работу, когда для занятий проектом выделяется час – полтора в день несколько раз в неделю. И вся процедура «проектирования» длится от нескольких месяцев до полугода (до очередной отчетной выставки-конференции).

Акцентируем внимание на том, что наиболее эффективны, с точки зрения получения знаний и умений, недельные проектные сессии-«погружения», а наиболее реальны при массовой подготовке и оптимальны по критерию «цена-качество» недельные проектные сессии «полупогружения» или частичные «погружения».

Далее рассмотрим более подробно процесс подготовки к проектной сессии. В первой части приведенных выше определений «настоящего» проекта четко сказано, что проект должен решать какую-то проблему, а результат проектной работы должен быть кому-то нужен. На самом деле подобрать актуальные задачи, которые могли бы быть решены (хоть в какой-то степени) во временных рамках проектной сессии при достаточно невысоком начальном уровне подготовки участников проектных сессий, – это не такая уж простая задача.

Таким образом, в качестве первого этапа проектной сессии, не считая решения проблемы выбора типа проектной сессии и связанных с этим организационных вопросов, должна быть проведена предпроектная подготовка.

Первым шагом предпроектной подготовки должна являться подборка проблемных ситуаций, которые могли бы стать потенциальными прототипами будущих проектов. Отметим, что на первом шаге будущим модераторам проектных команд и модератору проектной сессии необходимо задуматься над тем, чтобы выбранные проекты были по-настоящему многогранны и могли «охватить», заинтересовать как можно большую часть будущей проектной команды. Также проблемы, выбранные для рассмотрения перед проектными командами, должны быть интересны и «полезны» как с точки зрения реализации, так и с точки зрения использования результатов проектирования. Все, что было сказано выше о проектных сессиях, является «классическими» требованиями к предпроектной подготовке. В случае использования метода проектных интерфейсов [10; 11] необходимо обратить особое внимание на необходимость выбора многоплановой и хорошо декомпозируемой проблемной ситуации. При этом следует сначала самим модераторам проработать различные способы декомпозиции и интерфейсного описания проектных модулей, хотя, как показывает опыт, при внесении определенной творческой составляющей любая проблемная ситуация может быть достаточно неплохо декомпозируема.

Рассматривая методические особенности проектных сессий, организуемых для внедрения метода проектных интерфейсов в процесс дополнительного образования и детского технического творчества, будем ориентироваться на метод проектных интерфейсов, который включает две взаимозависимые составляющие: проектная и командная. Рассмотрим далее каждую из них более подробно.

Проектную составляющую метода проектных интерфейсов можно выразить в виде тезиса о том, что любой сложный проект декомпозируется (разбивается) на проектные модули (своеобразные «элементарные» проекты), которые можно разрабатывать и доводить до готовности практически независимо друг от друга, однако заранее договорившись о способах финальной сборки или взаимодействия. Эти способы или протоколы взаимодействия при финальной сборке носят название проектных интерфейсов. Сама возможность продекларированного выше разбиения следует из системных свойств самого декомпозируемого проекта.

Командная составляющая говорит о том, что ни в одной проектной команде нет одинаковых участников. Каждый участник проектной команды имеет свой определенный жизненный опыт, свои предпочтения, умения и навыки, свой тип взаимодействия с окружающим миром или, другими словами, собственный ТИМ (тип информационного метаболизма личности) [12 – 14]. При составлении проектных команд необходимо постараться так подобрать их участников, чтобы они образовывали, с одной стороны, взаимодополняющие микрогруппы (квадры или дуальные, возможно, полудуальные пары). Также необходимо учитывать определенную профессиональную предрасположенность представителей выявленных квадр и использовать их таким образом, чтобы каждая «квадрированная» микрогруппа занималась наиболее соответствующими ее ТИМам проектными модулями. Причем модератору надо постараться сделать это настолько филигранно, чтобы участники проектных команд не заметили никакого нажима или давления. Следует сказать, что данная часть очень важна для правильной реализации метода проектных интерфейсов. Опыт показывает, что зачастую описанные выше требования к формированию проектных команд реализуются естественным образом за счет так называемого синергетического эффекта (т.е. реально наблюдаемого самообразования микрогрупп в соответствии с типами информационного метаболизма личности, благодаря которому в естественных условиях формируются семьи, творческие коллективы и успешные команды), а модератору иногда достаточно только направлять в нужное русло уже начавшиеся процессы взаи-

модействия членов проектных команд, инициируя микрогрупповые обсуждения проблем, усиливая или ослабляя коммуникативные связи и т.п.

Разобравшись с проектной и командной составляющими, модератор должен проработать возможные пути развития выбранных проектов (пути решения поставленной проблемы). Для чего это нужно? Модератор должен заранее подготовиться и договориться с возможными экспертами, которые будут принимать участие в проектной сессии. Нужно будет согласовать их рабочее расписание и технологию взаимодействия с ними.

Также необходимо составить предварительную смету на расходные материалы, которые будут использованы в процессе работы, и комплектующие, необходимые для создания прототипа проектного решения. Проблема в том, что смета должна быть изначально завышена, поскольку должен быть представлен расширенный набор комплектующих для разных сценариев развития событий. Причем необходимо не только получить средства, но и приобрести необходимые расходные материалы, комплектующие и инструменты, определить место их хранения и учета.

Далее необходимо проработать и подготовить «легенды», при помощи которых будут вводиться для обсуждения проблемные ситуации.

В нашем случае для решения «командного вопроса» при использовании метода проектных интерфейсов необходимо провести предварительное тестирование участников проектной сессии еще перед разбиением на проектные команды. Саму процедуру тестирования на ТИМ и обработку результатов данного тестирования необходимо завершить перед проведением записи «по интересам» (в крайнем случае, в процессе самой записи и собеседования). Данный процесс можно организовать при использовании специализированных программных средств. При предварительном разбиении на проектные команды желательно подготовить это с равномерным распределением по командам представителей разных квадр. Идеальный случай для исследования: одна команда – один социон (четыре разные квадры), скорее всего, в реальной жизни это будут «квадрированные» микрогруппы.

В каждой проектной команде из представителей «гуманитарных» квадр или «квадрированных» микрогрупп желательно, по согласованию с самими участниками, выделить группу видеопротоколирования [15].

Перед началом учебной работы, но уже после разбиения всех слушателей на проектные команды желательно провести установочное тестирование на уровень инженерных знаний (понимание инженерных принципов, базовые понятия физики, математики на качественном уровне), выявление логических композиционных связей и оценку коммуникативной составляющей.

Далее должна начаться проектная работа. В зависимости от количества слушателей проектной сессии (количества проектных команд) производится группировка по интересам. Случай можно считать близким к «идеальному», если по каждому «направлению интересов» будет сформировано 2 – 3 проектные команды. Нормальным считается даже тот случай, если будет выполняться соотношение: одно направление – одна команда. Однако надо обязательно помнить, что при введении легенды в начале командной работы проектной сессии даже для одной команды должно быть озвучено минимум две – три проблемные ситуации.

После того как выбрана проблемная ситуация, модератор должен «незаметно» подвести к необходимости выполнения декомпозиции будущего проекта на «проектные модули». Желательно, чтобы проектные модули были максимально «инкапсулируемы», т.е. разработка модулей должна быть максимально независима, должны быть заранее оговорены точки сопряжения, которые будут задействованы при прототипировании и финальной сборке проекта.

На начальном этапе должны также быть учтены такие жизненные циклы проекта, как построение модели проекта (проектного модуля), выбор технологии и проработка конструкции проекта (проектного модуля), составление сметы, технологической карты и подбор комплектующих, создание прототипа, отладка прототипа, испытание прототипа проектного модуля, доработка недостатков, финальные испытания (проектного модуля), сборка общего проекта из проектных модулей, отладка схемы сопряжения, диагностика, тестирование, финальные испытания изделия, защита проекта.

Необходимо отметить, что в процессе реализации жизненного цикла проекта должны быть проведены несколько собраний главных конструкторов проектных модулей, а также несколько общих собраний проектной команды с обсуждением результатов каждого этапа работ и с заслушиванием предложений по оптимизации. В процессе работы над проектами должны быть обязательно проведены встречи с экспертами и интересантами (лицами, заинтересованными в результатах реализуемого проекта). Заметим, что у протокольно-съемочной группы, можно сказать, будет двойная нагрузка: и ведение протокольной съемки, и участие в работе. Необходимо отметить, что все схемы, материалы, презентации, чертежи, результаты моделирования и визуализации должны сохраняться до конца проектной сессии.

В процессе проектной сессии помимо явно выраженной, описанной выше проектной работы каждый модератор должен в адаптивном режиме анализировать адекватность модели интертипных отношений [12, с. 196 – 204], построенной им по результатам предварительного соционического тестирования. При выявлении значительных расхождений между наблюдаемой реальностью и предположительными интертипными отношениями между участниками проектной команды внутри «квадрированных» проектных микрогрупп модель интертипных отношений должна обязательно корректироваться путем перемещения участников проектной команды между микрогруппами. При этом необходимо обязательно в виде ежедневного отчета-дневника отмечать все выполняемые изменения с соответствующими комментариями.

Перед защитой общего проекта необходимо провести те же тематические тесты, что и в начале проектной сессии, только в иной вариативной реализации.

Защита своего проекта каждой проектной командой должна состояться в виде общей выставки-презентации проектных команд с приглашенными зрителями, интересантами и экспертами.

Каждый модератор «для внутреннего пользования» должен составить отчет о результатах коллективной сработанности его проектной команды и изменениях количественных показателей тестирования. Также каждый модератор может предложить свои изменения в методике проведения собеседований и тестирования с целью определения ТИМов участников проектных команд и оценки их предварительных и целевых количественных показателей проектной работы.

В результате проведения проектных сессий, организованных с целью реализации метода проектных интерфейсов как одного из инструментов, позволяющих внедрять проектный подход в процесс дополнительного образования и детского технического творчества, участники проектных команд получат возможность усовершенствовать не только свои навыки, знания и умения в профессиональной области, но и научиться командному взаимодействию и оптимальному управлению работой над проектами. Также рассмотренные в данной статье методические аспекты проектных сессий будут, несомненно, полезны и для модераторов проектных команд (учителей и преподавателей) не только в качестве подготовительного материала для следующих проектных сессий, но и в их непосредственной повседневной работе со студентами и школьниками. Методический эффект от проведения каждой проектной сессии по передаче опыта и знаний может быть значительно усилен, если по результатам каждой такой практической сессионной работы будут подготовлены и напечатаны как минимум две публикации как с описаниями пошаговой работы над проектами, так и с реализацией рекомендаций по формированию конкретных проектных команд. Также в конце каждой проектной сессии из материалов «протокольных» групп должен быть смонтирован и озвучен учебно-методический фильм об опыте проектной работы в дополнительном образовании и детском техническом творчестве.

Библиографический список

1. Гансуар К.Др., Неретина Ю.В., Корокошко Ю.В. Опыт проектно-ориентированного обучения и организации командной работы студентов вуза. *Интеграция образования*. 2015; Т. 19, № 2: 22 – 30.
2. Edström K., Kolmos A. PBL and CDIO: complementary models for engineering education development. *European Journal of Engineering Education*. 2014; Vol. 39, Issue 5: 539 – 555.
3. Кроули Э.Ф., Малмквист Й., Остлунд С., Дорис Р.Бр., Эдстрем К. *Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO*. Перевод с английского С. Рыбушкиной. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016.
4. Чубик П.С., Чучалин А.И., Соловьев М.А., Замятина О.М. Подготовка элитных специалистов в области техники и технологий. *Вопросы образования*. 2013; № 2: 188 – 208. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=19424091
5. Бухарина А.Ю. Управление талантами: чему учить сотрудников сегодня, чтобы выжить завтра. *Социальная психология и общество*. 2017; Т. 8, № 1: 144 – 162.
6. Замятина О.М., Мозгалева П.И., Солодовникова О.М., Гончарук Ю.О. Современные методы педагогики для вовлечения и стимулирования научно-технического творчества детей и молодежи. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015; Т. 15: 31 – 35. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26349945
7. Михелькевич В.Н., Овчинникова Л.П., Лисовская А.И. Теоретико-методологические основы организации проектной деятельности учащихся в учреждениях детского и юношеского творчества. *Самарский научный вестник*. 2017; Т. 6, № 1 (18): 198 – 202. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=28772241
8. *Разработка и организация проектных и исследовательских лабораторий в региональных инженерно-конструкторских школах «Лифт в Будущее»*: методическое пособие. Автор-составитель И. Чаусов. Москва: Реарт, 2017.
9. Громыко Ю.В. *Интервью для программы «Лифт в Будущее» директора Института Шифферса об основных принципах и нормах ведения проектной деятельности.* Available at: https://shiffersinstitute.com/dlya-programmy-lift-v-budushhee-direktor-instituta-shiffersa-yu-v-gromyko-dal-intervyu-ob-osnovnyx-principax-i-normax-vedeniya-proektnoj-deyatelnosti/
10. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. Особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018; Т. 8, № 6: 167 – 182.

11. Кудрявцев Н.Г., Сафонова В.Ю., Техтиеков В.И., Долгов Д.П., Барсуков А.А. Исследование опыта создания программных компонент с использованием метода проектных интерфейсов в рамках развития междисциплинарного студенческого измерительного полигона ФМИТИ ГАГУ. *Информация и образование: границы коммуникаций INFO'20:* сборник научных трудов. Под редакцией А.А. Темербековой, И.В. Соловкиной. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2020; № 12 (20): 146 – 149.
12. Аугустинавичюте А. Теория интертипных отношений. *Соционика: Введение*. Составитель Л. Филиппов. Москва: ООО Фирма «Издательство АСТ»; Санкт-Петербург: Terra Fantastica, 1998: 194 – 206.
13. Филатова Е.С. *Соционика в портретах и примерах*. Москва: Издательство «Чёрная белка», 2005.
14. Крегер О., Тьюсон Д. *Типы людей: 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим*. Перевод с английского Ю.Ю. Ступак. Москва: АСТ: Астрель, 2005.
15. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А., Малова В.Ю. Визуализация проектной деятельности как одна из компонент методики работы с проектной командой. *Современные информационные технологии в образовании: Материалы XXXI конференции*. Москва – Троицк, 2020: 188 – 190.

References

1. Gansuar K.Dr., Neretina Yu.V., Korokoshko Yu.V. Opyt proektno-orientirovannogo obucheniya i organizacii komandnoj raboty studentov vuza. *Integraciya obrazovaniya*. 2015; T. 19, № 2: 22 – 30.
2. Edström K., Kolmos A. PBL and CDIO: complementary models for engineering education development. *European Journal of Engineering Education*. 2014; Vol. 39, Issue 5: 539 – 555.
3. Krouli `E.F., Malmkvist J., Ostlund S., Doris R.Br., `Edstrem K. *Pereosmyslenie inzhenernogo obrazovaniya. Podhod CDIO.* Perevod s anglijskogo S. Rybushkinoj. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2016.
4. Chubik P.S., Chuchalin A.I., Solov'ev M.A., Zamyatina O.M. Podgotovka `elitnyh specialistov v oblasti tehniki i tehnologij. *Voprosy obrazovaniya*. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=19424091
5. Buharina A.Yu. Upravlenie talantami: chemu uchit' sotrudnikov segodnya, chtoby vyzhit' zavtra. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2017; T. 8, № 1: 144 – 162.
6. Zamyatina O.M., Mozgaleva P.I., Solodovnikova O.M., Goncharuk Yu.O. Sovremennye metody pedagogiki dlya vovlecheniya i stimulirovaniya nauchno-tehnicheskogo tvorchestva detej i molodezhi. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2015; T. 15: 31 – 35. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26349945
7. Mihel'kevich V.N., Ovchinnikova L.P., Lisovskaya A.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy organizacii proektnoj deyatel'nosti uchaschihsya v uchrezhdeniyah detskogo i yunosheskogo tvorchestva. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2017; T. 6, № 1 (18): 198 – 202. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=28772241
8. *Razrabotka i organizaciya proektnyh i issledovatel'skih laboratorij v regional'nyh inzhenerno-konstruktorskih shkolah «Lift v Buduschee»:* metodicheskoe posobie. Avtor-sostavitel' I. Chausov. Moskva: Reart, 2017.
9. Gromyko Yu.V. *Interv'yu dlya programmy «Lift v Buduschee» direktora Instituta Shiffersa ob osnovnyh principah i normah vedeniya proektnoj deyatel'nosti*. Available at: https://shiffersinstitute.com/dlya-programmy-lift-v-budushhee-direktor-instituta-shiffersa-yu-v-gromyko-dal-intervyu-ob-osnovnyx-principax-i-normax-vedeniya-proektnoj-deyatelnosti/
10. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A. Osobennosti metoda proektnyh interfejsov kak mehanizma razvitiya proektnogo podhoda v obrazovatel'nom processe i detskom tehnicheskom tvorchestve. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; T. 8, № 6: 167 – 182.
11. Kudryavcev N.G., Safonova V.Yu., Tehtiekov V.I., Dolgov D.P., Barsukov A.A. Issledovanie opyta sozdaniya programmnyh komponent s ispol'zovaniem metoda proektnyh interfejsov v ramkah razvitiya mezhdisciplinarnogo studencheskogo izmeritel'nogo poligona FMITI GAGU. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO'20:* sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej A.A. Temerbekovoj, I.V. Solovkinoj. Gorno-Altajsk: BIC GAGU, 2020; № 12 (20): 146 – 149.
12. Augustinavichyute A. Teoriya intertipnyh otnoshenij. *Socionika: Vvedenie*. Sostavitel' L. Filippov. Moskva: OOO Firma «Izdatel'stvo AST»; Sankt-Peterburg: Terra Fantastica, 1998: 194 – 206.
13. Filatova E.S. *Socionika v portretah i primerah*. Moskva: Izdatel'stvo «Chernaya belka», 2005.
14. Kreger O., T'yuson D. *Tipy lyudej: 16 tipov lichnosti, opredelyayuschih, kak my zhivem, rabotaem i lyubim*. Perevod s anglijskogo Yu.Yu. Stupak. Moskva: AST: Astrel', 2005.
15. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A., Malova V.Yu. Vizualizaciya proektnoj deyatel'nosti kak odna iz komponent metodiki raboty s proektnoj komandoj. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: Materialy XXXI konferencii*. Moskva – Troick, 2020: 188 – 190.

Статья поступила в редакцию 20.08.20

УДК 377.6 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00866

Kurbanov T.K., *postgraduate, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Tagir1119@mail.ru*
Hasanova E.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: izmelikov@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS MAJORING IN "INFORMATION SYSTEMS (IN DIFFERENT INDUSTRIES)" IN THE CONTEXT OF IEE. The article presents a comparative analysis of the effectiveness of two experiments on the development of professional competencies of students of educational organizations like colleges in the specialty, Code 09.02.04 "Information systems (in different industries)". Both experiments involved the active introduction of communicative practices into the educational process, the practice of controlling the acquired knowledge and the development of independent cognitive activity, followed by the consolidation of the acquired knowledge in practice. However, in the first case, the implementation of these technologies did not imply the use of the information and educational environment (IEE) of the educational institution created at that time. In the second case, similar methods were used to develop communication practices, control the educational process and independent cognitive activity, but using the opportunities provided by the IEE. As a result of the work and comparing the results of the two studies, the researchers concluded that it is appropriate to use these components of professional competence formation within the scope of the opportunities provided by the IEE.

Key words: **professional competence, educational environment, knowledge, skills, information, experiment, methods, control, practice, analysis, specialty.**

Т.К. Курбанов*, аспирант, кафедры информационных и коммуникационных технологий, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Tagir1119@mail.ru*
Э.С. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова, г. Махачкала, E-mail: izmelikov@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ (ПО ОТРАСЛЯМ)» В УСЛОВИЯХ ИОС

В статье представлен сравнительный анализ результативности двух экспериментов по развитию профессиональных компетенций студентов образовательных организаций СПО по специальности 09.02.04 Информационные системы (по отраслям). Оба эксперимента подразумевали активное внедрение в образовательный процесс коммуникативных практик, практик контроля полученных знаний и развития самостоятельной познавательной деятельности с последующим закреплением полученных знаний в практической деятельности. Однако в первом случае внедрение обозначенных технологий не подразумевало использования создаваемой в тот момент информационно-образовательной среды (ИОС) учебного заведения. Во втором случае были использованы аналогичные методы развития коммуникативных практик, контроля образовательного процесса и самостоятельной познавательной деятельности, но с использованием возможностей, предоставляемых ИОС. В результате проделанной работы и сопоставления результатов двух исследований мы пришли к выводу о целесообразности использования данных, составляющих формирование профессиональных компетенций в рамках возможностей, предоставляемых ИОС, с целью улучшения процесса подготовки студентов к практической деятельности.

Ключевые слова: **знания, навыки, информация, эксперимент, методы, контроль**.

Информатизация производственных процессов в современной российской экономике является наиболее яркой чертой, отражающей тенденцию совмещения реальной и виртуальной жизни современного общества. Все чаще привычные для нас институты становятся элементами так называемой «цифровой экономики». В электронную среду переносятся функции государственных органов. Значительная часть функций коммерческих организаций уже перенесена в электронное пространство. Впереди те структуры, которые быстро и успешно осваивают электронные технологии. Изменяются требования и к работникам. Все чаще от потенциальных работников требуется детальное знание множества специализированных программ, умение использовать сеть Интернет и множество других знаний, умений и навыков, связанных с функционированием информационных систем.

При этом к специалистам, организовывающим работу информационных систем, предъявляются особые требования [1, с. 5]. Выпускники образовательных организаций СПО по специальностям, связанным с информационными технологиями, должны не только уметь обращаться с существующими технологиями, но и представлять перспективы их развития, организовывать работу и адаптировать сложные информационные системы, обеспечивающие работу учреждений в новых условиях в соответствии с задачами организаций.

Целью настоящего исследования было выявление влияния ИОС на процесс и динамику развития профессиональных компетенций.

Задачами данного исследования стали:

– внедрение в образовательный процесс по заявленному профессиональному модулю методов самостоятельной работы студентов по направлению подготовки 09.02.04 Информационные системы (по отраслям) в рамках реализации профессионального модуля ПМ 01 Эксплуатация и модификация информационных систем;

– обеспечение внедрения в образовательную практику по направлению подготовки 09.02.04 Информационные системы (по отраслям) методов обучения с использованием возможностей, предоставляемых ИОС, созданной в учебном заведении, адаптация ИОС к использованным ранее методам развития профессиональных компетенций путем развития требуемых выпускникам навыков;

– изучение специфики и динамики развития профессиональных компетенций в условиях активного использования различных методов самостоятельной индивидуальной и групповой работы в условиях отсутствия ИОС и наличия в учебном заведении ИОС;

– формулирование значения ИОС в процессе формирования профессиональных компетенций и обучения студентов направления подготовки 09.02.04 Информационные системы (по отраслям) в рамках реализации профессионального модуля ПМ 01 Эксплуатация и модификация информационных систем.

Используя модель обучения студентов системы среднего профессионального образования по направлению подготовки 09.02.04 Информационные системы (по отраслям), связанному с обеспечением деятельности информационных систем, мы можем представить то, каким образом формируется профессиональная компетентность студентов. Взяв для примера вторую часть программы профессионального модуля ПМ. 01 Эксплуатация и модификация информационных систем направления подготовки студентов 09.02.04 Информационные системы (по отраслям), мы провели два эксперимента, нацеленных на выявление специфики формирования профессиональной компетентности в различных условиях образовательного процесса. Первый эксперимент был проведен в 2015 году среди студентов третьего года обучения без использования ИОС. Второй эксперимент был проведен в 2018 году среди студентов третьего года обучения с использованием возможностей ИОС, внедренной в образовательный процесс аграрно-экономического техникума ДГАУ имени М.М. Джамбулатова (г. Махачкала).

Представив компетенции в форме навыков, необходимых выпускнику [2, с. 14], мы проводили теоретические и практические занятия в рамках заявленных тем без использования ИОС, а затем – используя ИОС учебного заведения.

В рамках процесса обучения в семестре перед студентами 3-го курса стояла задача освоения 7 тем, связанных с углублением представлений и знаний об особенностях работы с ИОС различных типов. Распределение достаточно неравномерных содержательных блоков по парам осуществлялось таким образом, чтобы на одном занятии было затронуто от 3 до 5 тематических блоков. Всего было выделено 11 программ занятий. Таким образом реализовывалась равномерность распределения нагрузки, а за счет большего внимания к практической составляющей обеспечивалось получение студентами соответствующего опыта.

Для оценки успехов студентов использовалась 10-балльная шкала с возможностью выставления баллов вплоть до 0,1 балла, что было обусловлено необходимостью более тщательного анализа успеваемости студентов в освоении элементов профессиональной компетентности. При этом в ряде вопросов использовалась система, при которой часть итоговой оценки в 10 баллов составляли теоретические и практические элементы (по 5 баллов максимум). А в ряде случаев, обычно связанных с коллективной работой или индивидуальной, с достаточно четким разделением последовательности работы, использовалась 10-балльная шкала без разделения на теоретическую и практическую составляющие.

Достоверность результатов исследования обусловлена тем фактом, что в процессе изучения специфики формирования профессиональных компетенций были выбраны три группы обучающихся, позволившие нам наблюдать успехи студентов с различными способностями и накопленным багажом знаний. Помимо этого, в рамках двух данных экспериментов были использованы преимущественно одинаковые методы активизации самостоятельной удаленной работы студентов, и методика оценки оставалась единой, независимо от фактора использования ИОС.

В рамках первой темы «Общая характеристика процесса проектирования ИС, методы проектирования ИС» обозначенного модуля студентам давалась возможность самостоятельно изучить вопросы проектирования ИС. Первая тема была разделена на три занятия. Оценка полученных студентами знаний осуществлялась на основе тестирований в случае с теоретическими знаниями и на основе качества выполнения практических работ в случае с формированием практических навыков [3, с. 6]. Первая тема во многом ориентирована на формирование профессиональных компетенций, связанных с развитием специалиста в вопросах анализа данных для планирования, проектирования и обеспечения функционирования информационной системы. Раскрывая таким образом задачи занятий, процесс обучения был разделен на три модели взаимодействия педагога и студента. Первая – безучастная модель. Педагог выдает задания для самостоятельного выполнения студентами, контролируя его выполнение в форме тестирования (теоретические аспекты) и в практической форме (исходя из полученной на практической работе оценки). Вторая модель – модель соучастия с раскрытием теоретических аспектов формирования требуемых знаний. Педагог выдавал рекомендации относительно источников изучения, в рамках первого эксперимента – в форме задания для самостоятельного усвоения, а в рамках второго эксперимента путем размещения рекомендованных источников в ИОС учебного заведения. И третья модель – с развитием соучастия педагога в рамках освоения предложенного материала, причем во втором случае использовалась ИОС учебного заведения, с соответствующей выдачей задания для самостоятельного выполнения и предоставления педагогу через ИОС, с применением практической составляющей на занятиях. В первом же случае совместная работа со студентами заключалась в возможности на практическом занятии обсудить возникшие вопросы, прежде чем студенты переходили к выполнению практических заданий.

В рамках первого занятия по первой теме студентам предлагалось самостоятельно провести работу по закреплению полученных на лекционном занятии знаний. Предоставив студентам возможность самостоятельно определять удаленные методы работы и наполнение информации в источниках, используемых для самоподготовки, мы получили в ходе среза знаний (в форме теста) оценку освоения необходимого минимума знаний. Для самостоятельного изучения в расширенном формате предлагался блок «Принципы и методы проектирования ИС, этапы проектирования ИС, сопутствующие информационные технологии в условиях обеспечения полного жизненного цикла (ПЖЦ)». Результаты контроля практической части были получены в ходе практической работы студентов.

Второе занятие в рамках первой темы было связано уже с более значительным расширением профессиональных навыков практического характера, необходимых для освоения компетенций, требуемых выпускнику. Среди прочего студентам предстояло изучить специфику проектирования ИС различными методами, практическое закрепление которых происходило посредством оперирования к практическим занятиям. Именно поэтому студентам предлагалось освоить часть теоретического материала самостоятельно, в первом случае используя методические рекомендации педагога в виде обзора специализированной литературы, а во втором случае в рамках взаимодействия с педагогом через ИОС учебного заведения.

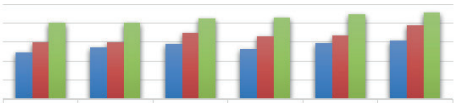
В рамках третьего занятия студентам предлагалось детально изучить часть методик проектирования ИС, продолжая методику, обозначенную на втором занятии, студентам было предложено самостоятельно изучить часть теоретического материала в рамках взаимодействия педагога и студента с предоставлением возможности взаимодействия в первом случае на самостоятельных работах, а во втором – с использованием ИОС. Соответственно, изучив теоретическую часть материала, студенты должны были использовать полученные знания на практике и в рамках индивидуального практического задания описать решение задачи по проектированию конкретного типа ИС.

Результаты всех трех частей эксперимента представлены в табл. 1. Положительный эффект от использования ИОС в результатах первого занятия, как и в результате остальных двух, стал заметен благодаря тому факту, что ИОС учебного заведения к моменту проведения эксперимента уже включала часть материалов, которые мог порекомендовать педагог. Сопоставляя показатели двух групп студентов, мы выяснили, что средний прирост показателя среди студентов с низкой успеваемостью составил 0,4 балла, прирост показателя среди студентов со средним уровнем успеваемости составил 0,7 балла, прирост в среднем значении в группе студентов с высоким уровнем оценок составил примерно 0,7 балла. Таким образом, мы можем заключить, что активизация работы студентов в случае с использованием ИОС отчетливее всего заметна в показателях двух более успешных групп. В основе данного положения вещей, как мы считаем, лежит уровень дисциплины, проявленный студентами двух данных групп и тот факт, что удобство использования источников информации в рамках работы с ИОС сыграло свою роль. Несмотря на тот факт, что прирост показателей в третьей группе оказался более скромным, положительная динамика указывает на неко-

торый прогресс в появлении интереса к предмету исследования среди студентов с низким уровнем успеваемости. Соответственно, освоение профессиональных компетенций, связанных с проектированием ИС, напрямую связано с фактором использования в педагогической деятельности расширенного количества источников и адаптации их под задачи образовательного процесса, что указывает на очевидно высокий уровень влияния ИОС на формирование профессионализма выпускников [4, с. 9]. Показатели студентов двух лет наборов представлены на диаграмме 1 «Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 1».

Диаграмма 1

Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 1



	1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3
	1 набор			2 набор		
Низкая успеваемость	4,9	5,5	5,8	5,3	5,9	6,2
Средняя успеваемость	6	6	7	6,6	6,7	7,8
Высокая успеваемость	8	8	8,5	8,6	8,9	9,1

Сопоставляя результаты, полученные в данной группе студентов и полученные через два года (с расширением ИОС учебного заведения), мы можем сделать заключение, что активизация работы с тремя подгруппами студентов в соответствии с их успеваемостью несколько ниже показателей студентов, использовавших ИОС учебного заведения. Для группы студентов с наименьшей успеваемостью показатель снижения оценки ниже в среднем на 0,4. Для средней группы аналогичный показатель ниже на 0,7. Для группы с высокой успеваемостью аналогичный показатель был ниже на 0,7. Таким образом, интенсификация работы с ИОС учебного заведения позволяет активизировать работу во всех трех группах. Примечательно, что для средней группы и наиболее активной третьей группы данный показатель существенно выше показателей первой группы (0,7 в двух группах и 0,4 в первой). Таким образом, мы можем заключить, что ИОС студентами рассматривается как источник получения информации.

Переходя ко второй теме – «Анализ и моделирование функциональной области ИС», состоящей из 7 блоков и разделенной на 2 занятия, мы преследовали цель изучить то, как переход от модели самостоятельной работы (без использования ИОС) к модели работы с расширенным функционалом ИОС отразится на успеваемости студентов и их освоении профессиональных компетенций, связанных с разработкой документационной базы и оценки соответствия ИС критериям экономической эффективности.

На первом занятии студентам предлагалось самостоятельно найти и изучить материалы, касающиеся вопросов организации ИС в бизнес-процессах, и значение различных типов ИС для функционирования организаций и учреждений различных форм собственности и сфер деятельности. В качестве проверки уровня подготовленности студентам предлагалось пройти тестирование перед началом практического занятия. Выявив тем самым уровень освоения теоретических знаний, мы смогли перейти к практическому заданию, на основе результатов которого выставлялась оценка, суммированная с тестом и определившая итоговый балл студентов. В рамках второго эксперимента тестирование производилось путем использования ИОС.

На втором занятии студентам предлагалось подумать в рамках самостоятельной работы над проектами развития ИС, предложенными в качестве дополнительного материала, где достаточно обстоятельно расписывались структура ИС, план развития и ряд иных аспектов документационного сопровождения систем. В рамках же практической работы студентам предлагалось самостоятельно подстроить план развития ИС под заявленные требования потенциального заказчика, руководствуясь материалами лекционного занятия и самостоятельной работы [5, с. 35]. Показатели результатов представлены на диаграмме 2 «Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 2».

Диаграмма 2

Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 2



	2.1	2.2	2.1	2.2
	1 набор		2 набор	
Низкая успеваемость	5,2	5,8	5,7	6,3
Средняя успеваемость	6,8	7	7,2	7,8
Высокая успеваемость	8,7	8	9,1	8,5

Как показали результаты сопоставления показателей двух групп студентов в первой группе студентов (с наименьшей успеваемостью), прирост успеваемости с внедрением ИОС составил 0,5; в средней группе – 0,6, а в группе с наибольшей успеваемостью – 0,45 (см. табл. 2). Таким образом, интенсификация работы с ИОС позволила существо изменить работу студентов по освоению профессиональных компетенций, связанных с разработкой технической документацией. Как мы можем заключить, активизация работы студентов с документационной базой, размещенной в ИОС в качестве примеров разработки документационного сопровождения, и развитие практики взаимодействия педагога и студентов в рамках ИОС стало драйвером роста компетенции, связанной с обеспечением административных функций.

Третья тема в рамках программы дисциплины сформулирована как «Спецификация функциональных требований к ИС» и связана с развитием профессиональных компетенций, ориентированных на создание и настройку ИС в постпроектный период. Для развития коммуникационной составляющей студентам предлагалось самостоятельно скооперироваться для предложения единого проекта от 4 – 5 человек соответственно, с разделением на 6 подгрупп. Используя на первом занятии из двух материалы лекционного формата, студенты знакомились с теоретической составляющей этапов инсталляции и настройки ИС. В рамках самостоятельной работы студентам было предложено разделиться на группы и изучить один из вопросов, связанных с организацией самостоятельной работы в рамках настройки определенного типа ИС. На следующем практическом занятии студентам предлагалось более тщательно ознакомиться с вопросами по специфике настройки ИС и определить требования к создаваемой по определенным лекалам ИС, выбрать формат ИС, представить ТЗ на проектирование и описать ключевые элементы предполагаемой ИС. Оценки выставлялись по 10-балльной шкале. Результаты оценки работы студентов представлены на диаграмме 3 «Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 3».

Диаграмма 3

Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 3



	3.1	3.2	3.1	3.2
	1 набор		2 набор	
Низкая успеваемость	7,2	7,6	8	8,3
Средняя успеваемость	7,6	8	8,2	8,7
Высокая успеваемость	8	8,3	7,8	8,7

Соответственно, средний показатель прироста для студентов, обучавшихся с использованием ИОС учебного заведения, по группам составил: для первой группы – 0,75; для студентов средней группы – 0,35; для студентов третьей группы – 0,3. Из чего следует, что активизация работы в коллективе в первую очередь пошла на пользу студентам отстающей группы за счет активизации взаимодействия и привлечения внимания студентов к профессиональным проблемам. Таким образом, мы можем констатировать, что процесс освоения компетенций, связанных с сопровождением ИС в случае использования ИОС учебного заведения в коллективной практике, имеет более устойчивый характер за счет обеспечения методов коммуникации в рамках среды учебного заведения. С другой стороны, относительно невысокий прирост может быть обусловлен тем, что современное информационное пространство предоставляет широкие возможности для коммуникации (прежде всего речь идет о социальных сетях), помимо той системы, которая была внедрена в работу в учебном заведении [6, с. 45].

Следующая тема – 2.4 «Методология моделирования предметной области» состояла из пяти блоков, и рассматривалась на одном теоретическом занятии. Как и в ряде иных случаев, студентам предлагалось самостоятельно найти дополнительные материалы и подготовиться к занятиям, опираясь на собственные методы поисковой работы. Соответственно, в рамках практической работы выставлялись оценки как по теоретическому блоку, так и практическому, в совокупности определившие итоговые результаты студентов. Результаты проверки формирования компетенции студентов представлены в диаграмме 4 «Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 4».

Диаграмма 4

Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме 4



	1 набор	2 набор
Низкая успеваемость	7,2	5,8
Средняя успеваемость	7,6	7,3
Высокая успеваемость	8	9

Средние результаты по группам составили следующие показатели – 5,5 для студентов первой группы, 7 для студентов второй группы и 8 для студентов третьей группы. Учитывая, что студенты работали самостоятельно, как и в рамках первой части 1 темы, нами отмечено, что прирост уровня освоения заявленных тем усилился в первой группе на 0,5, во второй группе на 1, и в третьей группе остался неизменным. Следовательно, мы можем говорить о том, что благодаря внесению разнообразия в методический массив преподавания дисциплины и использованию различных методов проверки знаний смогли существенно повысить усидчивость в группах студенты, которым была необходима соответствующая поддержка со стороны педагога [7, с. 21]. С внедрением ИОС средний показатели прироста в группах студентов составил следующие значения: 0,3 для студентов первой группы; 0,3 для студентов второй группы; 1 для студентов третьей группы. Очевиден прирост показателей развития активности студентов в усвоение профессиональных компетенций и значимости удаленных методов работы в педагогической практике.

Следующей темой стала тема № 2.5 «Разработка технического задания на разработку ИС». На занятиях по данной тематике студентам предстояло ознакомиться с наиболее важными аспектами регламентации процесса создания, сопровождения и модификации различных типов информационных систем. В качестве метода проверки теоретического развития знаний по предмету изучения студенты выполняли тестирование по заявленной тематике. Практические навыки при этом отрабатывались в рамках практических занятий по применению технологических стандартов на конкретных ИС (различных по своему типу). Результаты студентов представлены диаграмме 5 «Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 5».

Диаграмма 5

Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 5



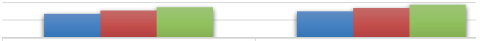
	1 набор	2 набор
Низкая успеваемость	6	6,3
Средняя успеваемость	8	8,2
Высокая успеваемость	9	9,3

Согласно результатам, полученным в ходе проверки знаний в трех различных группах, показатели составили для первой группы – 6, для второй группы – 8, для третьей группы – 9. Примечательно, что прирост показателей студентов, использовавших ИОС учебного заведения, в среднем выше только на значение в диапазоне от 0,2 до 0,3. Таким образом, мы можем констатировать что активизация использования ИОС учебного заведения в большей степени способствовала развитию профессиональной компетентности, связанной с документационным сопровождением работы ИС студентов первой группы (с низким уровнем успеваемости).

Тема 2.6 «Оценка качества и экономической эффективности информационной системы» позволила более содержательно раскрыть вопросы, касающиеся экономических аспектов создания и функционирования ИС. Преподавателем была дана студентам возможность использовать собственные наработки относительно создания ИС и предложена модель устройства бизнес-процессов для самостоятельной работы. Студентам предстояло экономически обосновать внедрение определенной модели ИС на производстве, что подразумевало как выполнение работы теоретического характера (соответствующим описанием релевантных для конкретной ИС изменений), так и практического характера, подразумевающего реализацию элементов экономической модели бизнес-процессов на практических занятиях в рамках разработки экономической модели определенной ИС. Результаты представлены диаграмме 6 «Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 6».

Диаграмма 6

Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 6



	1 набор	2 набор
Низкая успеваемость	6,9	7,5
Средняя успеваемость	7,9	8,5
Высокая успеваемость	8,7	9,5

Итоги данной работы выглядят следующим образом. Для первой группы показатель освоения компетенции составил 6,9; для студентов второй группы – 7,9; для третьей группы – 8,7. Аналогичные средние показатели для группы, использовавшей возможности ИОС, составили 7,5; 8,5 и 9,5. Соответственно, средний прирост по трем группам составил 0,7 балла. Таким образом, активность освоения компетенции с использованием ИОС раскрылась и в рамках индивидуальной работы по экономическому обоснованию ИС, более того, прирост показателей был обеспечен достаточно активной практической работой обучающихся.

Тема 2.7 «Моделирование бизнес-процессов case-средствами» стала продолжением изучения экономических основ развития ИС, начавшегося на прошлом занятии. Однако в отличие от прошлого занятия студентам предлагалось апробировать свои навыки в рамках командной работы с соответствующим разделением обязанностей между ее членами. В качестве итогов всем студентам были выставлены единые оценки. Результаты представлены на диаграмме 7 «Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 7».

Диаграмма 7

Результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции по теме № 7



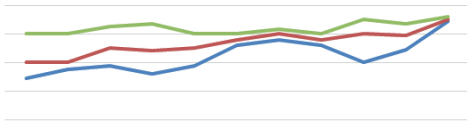
	1 набор	2 набор
Низкая успеваемость	8,9	9,4
Средняя успеваемость	9	9,3
Высокая успеваемость	9,2	9,7

Соответственно, средние показатели составили 8,9 для первой группы, 9 для второй группы и 9,2 для третьей группы. Прирост навыков, обозначенных в рамках данного исследования, в случае со студентами, использовавшими ИОС учебного заведения, составил для первой группы 0,5; для средней 0,3; для третьей 0,5.

Как показали результаты изучения теоретических наработок современных авторов, информационно-образовательная среда учебного заведения, составляющая совокупность удаленных электронных ресурсов и учебных лабораторий, является важным средством организации образовательного процесса и развития профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки 09.02.04 Информационные системы (по отраслям). Подобное обстоятельство связано с тем, что ИОС является, зачастую, первой сложноорганизованной информационной системой, с которой плотно работает студент конкретного учебного заведения, которому предстоит в профессиональной деятельности действовать вкупе с аналогичными в своей сущности системами [8, с. 12]. Более того, ИОС учебного заведения позволяет активизировать различные методы педагогического взаимодействия участников образовательного процесса, а также существенно расширить практики самостоятельной работы студентов, что создает прочную основу для формирования профессионализма будущего работника. Сводный итог результатов студентов двух лет наборов представлены на диаграммах 8 и 9 ниже.

Диаграмма 8

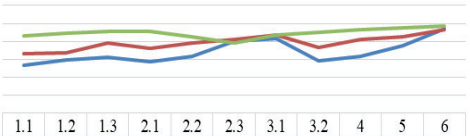
Сравнительные результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции 1 группы



	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4	5	6
Низкая успеваемость	4,9	5,5	5,8	5,2	5,8	7,2	7,6	7,2	6	6,9	8,9
Средняя успеваемость	6	6	7	6,8	7	7,6	8	7,6	8	7,9	9
Высокая успеваемость	8	8	8,5	8,7	8	8	8,3	8	9	8,7	9,2

Диаграмма 9

Сравнительные результаты проверки формирования теоретических и практических составляющих компетенции 2 группы



	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4	5	6
Низкая успеваемость	5,3	5,9	6,2	5,7	6,3	8	8,3	5,8	6,3	7,5	9,4
Средняя успеваемость	6,6	6,7	7,8	7,2	7,8	8,2	8,7	7,3	8,2	8,5	9,3
Высокая успеваемость	8,6	8,9	9,1	9,1	8,5	7,8	8,7	9	9,3	9,5	9,7

Проведение экспериментов, направленных на изучение специфики влияния ИОС учебного заведения на динамику формирования профессиональных компетенций, позволяет нам сделать несколько выводов:

Во-первых, ИОС, созданная в учебном заведении, позволяет существенно повысить уровень профессионализма и ответственности студентов за работу, выполняемую в рамках обозначенных задач образовательного процесса. Поступательная динамика обеспечивается и благодаря вариативному использованию адаптированных к условиям ИОС методам взаимодействия со студентами, и обязательному процессу закрепления знаний, умений и навыков в рамках практической работы. Значительное влияние ИОС оказала на такие аспекты профессионализма, как способность последовательно выстраивать самостоятельную познавательную деятельность; развитие навыков профессиональной коммуникации; формирование первичного профессионального опыта и творческого подхода к работе; адаптация к различным типам профессиональной деятельности и многие другие.

Во-вторых, как мы видим из результатов освоения профессиональных навыков, связанных с коллективными практиками и различными моделями взаимодействия, активнее всего профессиональная компетентность данного типа реализуется на основе четкого разделения обязанностей в группе. Положительная динамика, ставшая результатом поступательного развития моделей коммуникации, показанная на примере обозначенных групп студентов, при этом позволяет существенно улучшить показатели работы студентов с низким и средним уровнем успеваемости. Формирование профессиональных компетенций, связанных с коммуникацией и администрированием производственных процессов, осуществляется значительно быстрее в случае со студентами с низким и средним уровнем успеваемости. Это позволяет нам сделать вывод о важности ИОС как источника коммуникативных навыков;

В-третьих, расширение теоретической составляющей профессиональных компетенций возможно исключительно в том случае, если перед студентами будут открыты возможности коммуникации с педагогом и с другими участниками образовательного процесса. Именно в вопросах коммуникации ряд студентов смогли раскрыть свой творческий и профессиональный потенциал. Удобство использования ИОС позволило совместить те условия, которые предлагает открытая информационная база (благодаря огромному объему материала, сопровождающему образовательный процесс, и тем возможностям коммуникации, которые заложены создателями ИОС).

В-четвертых, полученный в процессе проведения эксперимента опыт позволяет нам говорить о том, что дальнейшее развитие всех инструментов ИОС учебного заведения должно соответствовать требованию обеспечения ее единства. Более того, мы можем смело утверждать, что интегрирование в ИОС тренажеров и практических заданий по программам, связанным с информационными технологиями, позволит значительным образом изменить процесс формирования профессиональных компетенций студентов направления подготовки 09.02.04 Информационные системы (по отраслям).

Библиографический список

1. Авдосенко Е.В. Десять аргументов за применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при обучении иностранным языкам. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2015; № 5 (100): 301 – 305.
2. Авдосенко Е.В., Куйдин А.А. Модель открытого информационно-образовательного пространства образовательной организации. *Электронное обучение и дистанционные технологии в образовании: опыт и перспективы развития.* Иркутск, 2015; № 1: 22 – 25.
3. Башмаков А.И., Старых В.А. *Принципы и технологические основы создания открытых информационно-образовательных сред*. Москва: Бином. Лаборатория знаний, 2010.
4. Иванова С.В. О толковании актуальных понятий «Образовательное пространство» и «образовательная среда». *Понятийный аппарат педагогики и образования.* 2016; № 3: 65 – 70.
5. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий. *Ценности и смыслы*. 2015; № 6 (40): 23 – 28.
6. Сурхаев М.А. Использование средств ИКТ для создания единой информационной образовательной среды. *Наука и школа*. 200; № 2: 47 – 48.
7. Афонин А.Н. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов колледжа IT-специальностей колледжа. *Среднее профессиональное образование*. 2018; № 7: 21 – 22.
8. Афонин А.Н. Оценка сформированности информационного пространства студентов колледжа и учащихся в компьютерном классе. *Информатизация образования-2016:* труды Международной научно-практической конференции, 2016: 161 – 168.

References

1. Avdosenko E.V. Desyat' argumentov za primenenie `elektronnogo obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2015; № 5 (100): 301 – 305.
2. Avdosenko E.V., Kujdin A.A. Model' otkrytogo informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva obrazovatel'noj organizacii. *`Elektronnoe obuchenie i distancionnye tehnologii v obrazovanii: opyt i perspektivy razvitiya*. Irkutsk, 2015; № 1: 22 – 25.
3. Bashmakov A.I., Staryh V.A. *Principy i tehnologicheskie osnovy sozdaniya otkrytyh informacionno-obrazovatel'nyh sred*. Moskva: Binom. Laboratoriya znanij, 2010.
4. Ivanova S.V. O tolkovanii aktual'nyh ponyatij «Obrazovatel'noe prostranstvo» i «obrazovatel'naya sreda». *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*. 2016; № 3: 65 – 70.
5. Ivanova S.V. Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskah otlichij. *Cennosti i smysly*. 2015; № 6 (40): 23 – 28.
6. Surhaev M.A. Ispol'zovanie sredstv IKT dlya sozdaniya edinoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Nauka i shkola*. 200; № 2: 47 – 48.
7. Afonin A.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov kolledzha IT-special'nostej kolledzha. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2018; № 7: 21 – 22.
8. Afonin A.N. Ocenka sformirovannosti informacionnogo prostranstva studentov kolledzha i uchaschihsya v komp'yuternom klasse. *Informatizaciya obrazovaniya-2016:* trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2016: 161 – 168.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 378.37.032 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00867

***Kustova V.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Irkutsk State University of Railway Transport (Irkutsk, Russia), E-mail: kustova_vv@mail.ru*

PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS STUDYING IN THE CORRESPONDENCE DEPARTMENT OF A TRANSPORT UNIVERSITY. The article deals with features of psychological health of correspondence students of engineering specialties of transport university. It is proved that personal deformations (destructions) lead to destruction of psychological health of the person. Theoretical studies of emotional burnout syndrome leading to destruction of psychological health of a personality are analyzed. The results of empirical research reveal hidden problems of psychological health of working students, depending on different specialties and positions. Various mechanisms of revealing of personal deformations (destructions) influencing on psychological health of students in absentia are offered. There is a statistically significant correlation between the benevolence index and the exhaustion index, which testifies to the problems of psychological health of a personality. As a result, there is a need for a spiritual and moral component in both academic and educational work to maintain the psychological health of students at an appropriate level.

Key words: **deformation, destruction, extra-introversion, neuroticism, character accentuations, benevolence index, symptoms of emotional burnout, depersonalization, reduction of professional responsibilities.**

***В.В. Кустова,** канд. психол. наук, доц., Иркутский государственный университет путей сообщения г. Иркутск, E-mail: kustova_vv@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

В статье рассматриваются особенности психологического здоровья студентов-заочников инженерных специальностей транспортного вуза. Доказывается, что личные деформации (деструкции) ведут к разрушению психологического здоровья личности. Анализируются теоретические исследования синдрома эмоционального выгорания, ведущего к разрушению психологического здоровья личности. Результаты эмпирического исследования выявляют скрытые

проблемы психологического здоровья работающих студентов в зависимости от разных специальностей и должностей. Предлагаются различные механизмы выявления личностных деформаций (деструкций), влияющих на психологическое здоровье студентов-заочников. Обнаруживается статистически значимая корреляция между индексом доброжелательности и индексом истощенности, которая может свидетельствовать о проблемах психологического здоровья личности. Как следствие, возникает необходимость в духовно-нравственной составляющей как в учебной, так и в воспитательной работе для поддержания психологического здоровья студентов на должном уровне.

Ключевые слова: **деформация, деструкция, экстра- интроверсия, нейротизм, акцентуации характера, индекс доброжелательности, симптомы эмоционального выгорания, деперсонализация, редукция профессиональных обязанностей.**

Психологическое здоровье – основа профессионального здоровья. Актуальность вопроса психологического здоровья работающих студентов-заочников очевидна. Анализу данной проблемы и посвящена настоящая работа.

Термин «психологическое здоровье» требует уточнения. Впервые он был введен И.В. Дубровиной, которая связала психологическое здоровье личности с высшими проявлениями человеческого духа. Психологическое здоровье, по ее мнению, характерно только для развитой личности [1]. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определила психологическое здоровье как состояние благополучия, при котором человек может реализовать собственные потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества [2].

Из вышесказанного следует: если психологическое здоровье характерно для развитой личности, то незрелая личность может иметь проблемы в психологическом здоровье, обладает определенными деформациями, или, по Э.Ф. Зеер, деструкциями, которые представляют собой «деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности» и связаны с кризисом профессионального развития. Данные деструкции сказываются на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности [3]. Проявление профессиональной деформации личности лучше раскрывает синдром эмоционального выгорания.

Рассмотрим подробнее данный феномен. В 1974 этот термин – burn-out (эмоциональное выгорание) – ввел американский психиатр H.J. Frendenberger [4]. После него были многочисленные исследования, посвященные психологическому синдрому (C. Maslach, В.В. Бойко, А.В. Лейнгли, В.Е. Орел и т.д.).

Анализ исследований показал, что синдром эмоционального выгорания – это не только социальная, но и личностная проблема в профессиональной деятельности. Для развития синдрома не так важны объективные условия работы и сама работа, как субъективно-личностное восприятие незрелой личности. К. Маслач, С.Е. Джексон в содержание данного синдрома включили три группы факторов: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию (сокращение) профессиональных достижений [5]. А. Лэнгле выявил проблему в духовно-нравственном развитии личности. Он считал, что эмоциональное выгорание и стресс возникают у человека из-за жизни без «внутреннего согласия» в отношении содержания своей работы [6].

Наше исследование показало, что данный симптомокомплекс проявляется как стресс-реакция на длительные напряженные психоэмоциональные нагрузки и является многомерным динамическим конструктом. Синдром эмоционального выгорания проявляется двумя способами. Психоэмоциональное напряжение вызывает стресс-реакцию (реакции может и не быть, если личность психологически зрелая и развитая). При незрелой личности стресс-реакция начинает бурно развиваться и провоцирует проявление эмоционально-нравственной дезориентации. При первом варианте происходит деперсонализация личности (цинизм), В этом случае истощение наступает достаточно быстро. При втором варианте личность пытается сократить профессиональные обязанности. Происходит редукция. В этом случае истощение сразу не наступает. Но постепенно защитные механизмы перестают работать, и наступает эмоциональное истощение [7 с. 9].

Рассмотрим следующий способ выявления незрелой личности – это индекс доброжелательности (дружелюбия), высчитанный с помощью диагностики межличностных отношений (ДМО Т. Лири) по формуле: ИД = VII – III + 0,7 (VIII + VII – IV + II). В нашем исследовании было доказано, что если ИД (индекс доброжелательности) в высоких положительных значениях, то стресс-реакция не наступает, и эмоционального истощения не происходит. Если ИД в стойких отрицательных значениях, то эмоциональное истощение происходит по одному из вариантов, описанных выше. Мы получили статистически значимые результаты [7 с. 16].

Третий способ выявления эмоционального неблагополучия – это проведение методики на акцентуации характера по К. Леонгарду. Без акцентуаций личность гармоничная, любые акцентуации свидетельствуют о ее проблемах. Акцентуация характера как крайний вариант нормы свидетельствует об эмоционально-личностных проблемах индивида.

Таким образом, зрелая и гармоничная личность обладает психологическим здоровьем, деформации разрушают психологическое здоровье личности, которое является основой стрессоустойчивости, социальной адаптации и успешной ее самореализации.

Цель нашего исследования – изучение психологического здоровья студентов технических специальностей, обучающихся на заочном отделении железнодорожного транспорта.

Исследование проводилось на базе Иркутского университета путей сообщения в группах третьего курса по специальностям эксплуатации железных дорог и системы обеспечения движения поездов. В исследовании принял участие 51 студент третьего курса заочного отделения по специальностям: ЭЖД (эксплуатация железнодорожного транспорта) и СЖД (Строительство железных дорог) в возрасте от 21 до 44 лет).

Для выявления состояния психологического здоровья студентов мы определили комплекс методик: на определение экстра-интроверсии и инейротизма (Г. Айзенк), на акцентуации характера (К. Леонгард), на эмоциональное выгорание (опросник MBI К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой), диагностика межличностных отношений (ДМО Т. Лири), на определение истощения жизненных сил и срыва защитных механизмов (А. Аппелс).

Для проведения экспериментального исследования мы разделили испытуемых на три группы:

1 группа – начальники (11 чел.), средний возраст 31 год, стаж – 9 лет;

2 группа – машинисты (11 чел.), средний возраст 32,5 г, стаж – 9,7.

3 группа – специалисты (29 чел.), средний возраст 28,6 лет, стаж – 7,7.

Все три группы оказались с почти одинаковым средним возрастом и стажем работы.

Анализ результатов всех методик выявил следующие результаты. Все работающие будущие инженеры, в основном, – эмоционально стабильные экстраверты (сангвинический тип темперамента), соответственно по группам: 73%, 64% и 76% (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение (в %) типов темперамента по группам

Группы	С/экстра-верты Сангвиники	С/интроверты Флегматики	Н/интроверты Меланхолики	Н/экстра-верты Холерики
1 группа	73%	9%	–	18%
2 группа	82%	–	–	18%
3 группа	76%	10,9%	14%	–

Эмоционально стабильных интровертов немного: 9% в первой группе и 10,9% в третьей группе. Среди машинистов флегматиков нет. Специфика работы машинистов предполагает высокую переключаемость внимания и направленность психики на внешний мир. Интересен следующий факт: эмоционально нестабильные интроверты (меланхолики) отсутствуют среди работающих управленцев и машинистов. Меланхолики, видимо, могут быть в таких профессиях, как «человек-техника», «человек – цифровая система». Слабая нервная система не позволяет им руководить людьми и переживать стрессовые ситуации. Но нестабильные экстраверты (холерики) по 18% присутствуют среди управленцев и машинистов. Психологам необходимо в профориентационной работе и довузовской подготовке обращать внимание на тип темперамента абитуриентов, поступающих на технические специальности.

Результаты по акцентуациям характера оказались неоднозначными (рис. 1).

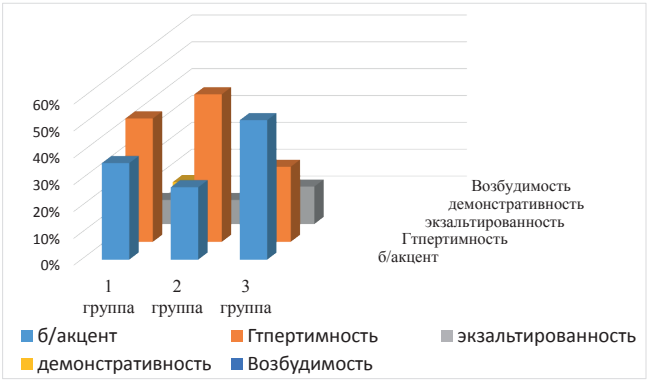


Рис. 1. Акцентуации характера по К. Леонгарду

Более благополучна 3 группа, где 52% не имеют акцентуаций. В первой и во второй группах результаты значительно ниже. Только 36% и 27% соответственно не имеют акцентуаций характера. В основном в данных группах наблюдаются акцентуации по гипертимности (по 45%).

Исследование И.А. Сергеевой по очному отделению выявило более чем у половины обследованных студентов в той или иной степени выраженность акцентуаций характера, где у трети испытуемых повышена личностная тревожность либо склонность к проявлению враждебных и агрессивных реакций, что может свидетельствовать о неблагополучии в личностной сфере [5]. Мы полагали, что на заочном отделении люди более зрелые, в связи с чем акцентуаций будет значительно меньше.

Но наше исследование показало, что в 1 группе, 45% управленцев с гипертимностью, 9,5% с экзальтированностью и 9,5% с демонстративностью.

Во второй группе также 45% с гипертимностью, 14% с экзальтированностью и 9,5% с демонстративностью

В третьей группе 28% с гипертимностью, 14% с экзальтированностью и 6% с возбудимостью.

В 1 группе у управленцев только 18% респондентов имеет хорошее психологическое здоровье при низких показателях истощённости (по А. Аппелсу), 18% имеют яркое проявление синдрома эмоционального выгорания: сформированы все составляющие. При этом у них отмечается гипертимность с высоким нейротизмом. У остальных 64% при отрицательных показателях истощенности полностью сформирован один из симптомов эмоционально-нравственной дезориентации. Из них 42% – редукция профессиональных обязанностей (попытаются облегчить, уменьшить, сократить профессиональные обязанности, требующие эмоциональных затрат), а у 22% проявляется цинизм в отношении с подчиненными.

Во 2 группе у 36% хорошее психологическое здоровье при низких показателях истощённости, у 28% – яркое проявление эмоционального выгорания. У данных респондентов индекс доброжелательности в отрицательном значении. Остальные студенты (36%) имеют по одному сформированному симптому.

В 3 группе 28% – благополучны (высокий индекс доброжелательности, все симптомы на низком уровне). У 14% – яркое проявление эмоционального выгорания. Почти у половины респондентов (48%) деформация идет за счет попыток сократить профессиональные обязанности и только у 10% наблюдается цинизм.

Корреляция между индексом доброжелательности и индексом истощенности статистически значима rs = –0,784 при p ≤ 0,01. Значит, индекс доброжелательности может стать интегральной характеристикой в оценке профессионального здоровья.

Таким образом, не всегда низкие показатели индекса истощённости являются показателями психологического здоровья. Необходимо увидеть симптомы эмоционально-нравственной дезориентации целого симптомокомплекса или выявить индекс доброжелательности, следить, чтобы акцентуации характера не перешли в патологию.

Наше исследование показало, что проблемы зависят от разных специальностей и должностей.

Управленцам (1 группа) необходимо налаживать конструктивные взаимоотношения с подчиненными, тогда будет проявляться меньше цинизма, и следить за акцентуациями характера.

Машинисты и помощники машинистов (2 группа) более благополучны, но деформации идут за счет акцентуаций и низких показателях индекса доброжелательности.

Специалисты и рабочие чаще желают сократить профессиональные обязанности, но если они этого и не делают, то психологическое здоровье на должном уровне.

Таким образом, есть объективная необходимость серьезной работы со всеми работающими студентами по формированию у них духовно-нравственных качеств и позитивного отношения к работе и коллегам.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития. *Развитие личности*. 2015; № 2: 67 – 95.
2. *Всемирная организация здравоохранения* (ВОЗ). Available at: http://www.who.int/topics/ru
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997; № 6: 35 – 44.
4. Freudenberger H J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974; Vol. 30: 159 – 165.
5. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981; № 2, 99 – 113.
6. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа. *Вопросы психологии*. 2008; № 2: 3 – 16.
7. Кустова В.В. *Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов – социальных педагогов*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Иркутск: ГОУ ВПО ИГПУ, 2007.
8. Сергеева И.А. Индивидуально-личностные свойства как фактор психического здоровья студентов. *Культура наука образование*. Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2016; № 3 (40): 166 – 169.

References

1. Dubrovina I.V. Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti v kontekste vozrastnogo razvitiya. *Razvitie lichnosti*. 2015; № 2: 67 – 95.
2. *Vsemirnaya organizaciya zdravoohraneniya* (VOZ). Available at: http://www.who.int/topics/ru
3. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 1997; № 6: 35 – 44.
4. Freudenberger H J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974; Vol. 30: 159 – 165.
5. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981; № 2, 99 – 113.
6. L`engle A. `Emocional'noe vygoranie s pozicij `ekzistencial'nogo analiza. *Voprosy psihologii*. 2008; № 2: 3 – 16.
7. Kustova V.V. *Sindrom `emocional'nogo vygoraniya i ego profilaktika u studentov – social'nyh pedagogov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Irkutsk: GOU VPO IGPU, 2007.
8. Sergeeva I.A. Individual'no-lichnostnye svojstva kak faktor psihicheskogo zdorov'ya studentov. *Kul'tura nauka obrazovanie.* Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya, 2016; № 3 (40): 166 – 169.

Статья поступила в редакцию 09.09.20

УДК 37.378.14.014.13 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00868

***Larina N.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Theory and Practice of Periodicals, Institute of International Law and Economics n.a. A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***Malyutina E.L.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Management and Economics, State Socio-Human Science University (Kolomna, Russia), E-mail: ole-lykoe@mail.ru*

INFORMATIZATION OF HIGHER EDUCATION. The article is dedicated to solving the problem of informatization of higher education. The article emphasizes the need for the widespread introduction of information technology in the educational process when the university implements professional educational programs (in the context of the requirements of GEF 3 ++). The authors focus on determining the list of disciplines of master's curriculum, forming professional competencies necessary for a digital age journalist using a combination of modern methods and software and hardware. By revealing the content of individual academic disciplines, the authors demonstrate the possibility of training undergraduates using multimedia teaching aids: demonstration, modeling, game, controlling, diagnosing. The article notes that their systemic and complementary nature allows to optimize the process of formation of professional competencies of undergraduates in the course of training under the master's program "Digital Journalism".

Key words: **informatization of education, digital journalism, professional competencies, GEF 3++, mass media.**

***Н.А. Ларина**, д-р филол. наук доц., проф. кафедры теории и практики периодической печати Института международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, Москва, E-mail: larina-n-a@mail.ru*
***Е.Л. Малютина,** канд. пед. наук доц., государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: ole-lykoe@mail.ru*

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена решению проблемы информатизации высшего образования. В работе подчеркивается необходимость широкого внедрения информационных технологий в образовательный процесс при реализации вузом профессиональных образовательных программ (в контексте требований ФГОС 3++). Авторы акцентируют внимание на определении перечня дисциплин учебного плана магистратуры, формирующих необходимые журналисту цифровой

эпохи профессиональные компетенции с использованием совокупности современных методов, способов и, главное, программно-технических средств. Раскрывая содержание отдельных учебных дисциплин, авторы демонстрируют возможность обучения магистрантов с применением мультимедийных средств обучения: демонстрационных, моделирующих, игровых, контролирующих, диагностирующих. В статье отмечается, что их системный и взаимодополняющий характер позволяет оптимизировать процесс формирования профессиональных компетенций магистрантов в ходе обучения по образовательной программе магистратуры «Цифровая журналистика».

Ключевые слова: **информатизация образования, цифровая журналистика, профессиональные компетенции, ФГОС 3++, СМИ.**

Достижение одной из поставленных в национальном проекте РФ «Образование» (паспорт проекта утверждён 24 декабря 2018 года) цели «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [1] возможно, с нашей точки зрения, лишь при решении ключевой (хотя в паспорте проекта она стоит под номером четыре) задачи: «Создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1]. Полагаем, федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [2], действующий в рамках нацпроекта «Образование», задал вполне определенные ориентиры всем учреждениям образования, но в первую очередь – высшим учебным заведениям страны, готовящим кадры высшей квалификации.

И.В. Карабельская совершенно справедливо отмечает, что «в современном обществе при постоянно изменяющихся социально-экономических условиях и использовании цифровых технологий изменились требования к высшей школе и выпускникам» [3, с. 128]. Образовательное частное учреждение высшего образования «Институт международного права и экономики» имени А.С. Грибоедова, сохраняя лучшие традиции российской науки, находится в постоянном поиске инновационных методов образовательной практики. Использование широчайших возможностей новых информационных технологий, цифровизация образовательного процесса позволяют институту оставаться в числе лучших негосударственных вузов страны.

В этой связи исключительно точной видится мысль Заславской О.Ю. о том, что «именно информатизация образования является основой реформирования и модернизации системы отечественного образования. Важно понимать, – продолжает автор, – что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий. Вторая – в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества» [4, с. 14].

Так, в полном соответствии с идеями, заложенными в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда», и требованиями сегодняшнего дня преподавателями кафедры «Теория и практики периодической печати» ИМПЭ имени А.С. Грибоедова была разработана программа академической магистратуры направления (профиля) «Цифровая журналистика». Основные типы задач профессиональной деятельности программы магистратуры – редакторский, организационно-управленческий, а также авторский, проектно-аналитический и производственно-технологический.

Разработчики программы ориентировались на образовательный стандарт № 529 от 08.06.2017 Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 г. N 529 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 42.04.02 Журналистика» [5].

Отметим, что «Блок 1. Дисциплины (модули). Обязательная часть» включает дисциплину «Компьютерные технологии в журналистике и научных исследованиях». Дисциплина читается на 1 курсе, во 2 семестре. Объем дисциплины – 144 часа, 4 зачетных единиц. Процесс обучения включает 24 аудиторных часа и 84 часа самостоятельной работы магистрантов. Изучение дисциплины завершается сдачей экзамена.

Дисциплина «Компьютерные технологии в журналистике и научных исследованиях» формирует следующие компетенции: «УК-1 – способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий и ОПК-6 – способность отбирать и внедрять в процесс медиапроизводства современные технические средства и информационно-коммуникационные технологии» [5].

Цель дисциплины «Компьютерные технологии в журналистике и научных исследованиях» состоит в освоении магистрантами теоретических и практических основ компьютерных технологий. Освоение возможностей, которые предоставляют журналисту новые компьютерные и информационные технологии, являются необходимым компонентом современного профессионального журналистского образования.

Основная задача дисциплины – заложить магистрантам фундамент знаний, сформировать необходимые умения в области информационных технологий, помочь им овладеть в работе современными компьютерными программами для выполнения профессиональных задач. Также задачами дисциплины являются: получение представления о видах электронных периодических изданий, обучение поиску и верификации информации в Интернете, изучение методов работы с большими объемами данных, обучение обработке текстов и изображений, освоение облачных технологий, освоение техник управления журналистскими и научными проектами.

Дисциплина «Компьютерные технологии в журналистике и научных исследованиях» содержит следующие разделы:

- «Система и структура информационного пространства и современные информационные технологии в творческом процессе. Работа журналиста и вопросы компьютерной безопасности. Технологии поиска научной информации»;
- «Компьютерные технологии в научных исследованиях. Computer-AssistedReporting (CAR). Технологии сбора и анализа информации»;
- «Прикладные компьютерные технологии в практической деятельности журналиста».

Исследователи Л.Б. Белоглазова и О.В. Бондарева в своей известной статье отмечают: «Преимущество технических средств обучения состоит в том, что они представляют возможность использования различных типов информации: звуковой, текстовой, фотографической, также клиповой» [6, с. 37]. Эти преимущества технических средств обучения с исключительной очевидностью демонстрирует преподавание дисциплины «Цифровая культура» (также «Блок 1. Дисциплины (модули). Обязательная часть»).

Дисциплина также читается на 1 курсе, в 3 семестре. Объем дисциплины – 108 часов, 3 зачетных единицы. Процесс обучения включает 36 аудиторных часа и 72 часа самостоятельной работы магистрантов. Изучение дисциплины завершается сдачей зачета.

Дисциплина «Цифровая культура» формирует следующие компетенции: «УК-5 –способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия и ОПК-3 – способность анализировать многообразие достижений отечественной и мировой культуры в процессе создания медиатекстов и (или) медиапродуктов и (или) коммуникационных продуктов» [5].

Цель: сформировать совокупность представлений об историческом многообразии культур и цивилизаций, типах и формах культурной и социальной жизни; дать систематизированное представление о возможностях использования цифровых технологий в сфере культурного пространства.

Задачи дисциплины:

- дать комплексное представление о языке, символике и образности искусства, о высоких явлениях мировой художественной культуры;
- выработать системный подход к анализу знаковых явлений и процессов мировой художественной культуры;
- содействовать укреплению гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов РФ;
- сформировать навыки осознанного использования цифровых технологий в процессе приобщения к культурным ценностям.

Изучение дисциплины «Цифровая культура» включает следующие темы:

- «Основные понятия художественной культуры. Современные технологии в освоении ценностей духовной и материальной культуры»;
- «История мировой художественной культуры: страны и эпохи»;
- «Культура и искусство России»;
- «Тенденции мирового художественного развития в XX веке»;
- «Внедрение цифровых технологий в пространство культуры».

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, также содержит ряд дисциплин, готовящих магистрантов к жизни и профессиональной деятельности в эпоху информатизации. Так, дисциплина «Этика деловых отношений в информационном обществе» формирует следующие универсальные и профессиональные компетенции: «УК-6 – способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и ПК-4, т.е. способность планировать и координировать деятельность подразделения» [5].

Дисциплина изучается на 1 курсе магистратуры, в 1 семестре. Объем дисциплины 108 часов, 3 зачетных единицы. Процесс обучения включает 32 аудиторных часа и 40 часов самостоятельной работы. Изучение дисциплины завершается сдачей экзамена.

Цель освоения дисциплины: формирование у обучающихся знаний, умений и практических навыков в области профессиональной этики журналиста.

Основные задачи дисциплины:

- освоение истории становления и путей развития профессиональной журналистской этики;
- осмысление роли и значения профессиональной журналистской этики в системе профессиональной деятельности журналиста;
- приобретение практических навыков этического анализа профессионального поведения.

Освоение дисциплины предполагает изучение следующих тем:

- «Природа и сущность этики деловых отношений. Этика информационного общества»;
- «Этика деятельности организации»;
- «Этика деятельности руководителя»;

- «Управление этическими нормами межличностных отношений в коллективе»;
- «Этика разрешения конфликтных ситуаций: проблемы управления»;
- «Этические нормы дистанционного общения».

Также на 1 курсе, но уже во 2 семестре магистранты изучают дисциплину «Цифровая лингвистика: русский язык в медиаобщении». Объем дисциплины – 108 часа, 3 зачетных единицы. Процесс освоения магистрантами дисциплины включает 16 аудиторных часов и 92 часа самостоятельной работы. Изучение дисциплины завершается сдачей зачета. В ходе овладения дисциплиной у магистрантов формируются универсальные и профессиональные компетенции: «УК-4, т.е. способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия и ПК-1 – способность осуществлять авторскую деятельность любого характера и уровня сложности с учетом специфики разных типов СМИ и других медиа» [5].

Преподавание дисциплины «Цифровая лингвистика: русский язык в медиаобщении» имеет целью дать системное представление об использовании грамотного и правильного построения предложений, о согласовании слов и выборе стилистических вариантов в деятельности журналиста в современных реалиях конвергентной редакции и цифрового медиапространства.

В ходе освоения курса происходит развитие лингвистической, языковой и коммуникативной компетентности магистрантов, обучающихся на факультете журналистики, а именно – овладение лингвистическими знаниями, развитие лингвистической догадки, расширение и углубление знаний в области русской грамматики, повышение общей культуры речи, обогащение словарного и фразеологического запаса и способности к научному анализу современной формы русского языка, используемой в цифровой реальности.

Задачами дисциплины являются:

- свободное владение нормами родного языка;
- овладение основами лингвистического анализа слова и текста в цифровом медиапространстве;
- приобретение навыков самостоятельного инициативного и творческого использования теоретических знаний в практической деятельности журналиста.
- умение применять полученные навыки в написании и редактировании текста;
- способность самостоятельно писать и редактировать тексты в двух вариантах: для традиционных СМИ и для цифровой реальности (сайт СМИ, блоги, социальные сети и пр.).

Изучение дисциплины включает освоение магистрантами следующих тем:

- «Стадии развития языка. Цифровая реальность как принципиально новый вид словесности»;
- «Новый потребитель – новая стилистика. Изменения в стиле современного русского языка»;
- «Устная, письменная и устно-письменная речь: реалии нового цифрового мира».

Освоение иностранного языка традиционно сопряжено с определенными объективными трудностями. Современная цифровая эпоха предъявляет особые требования к уровню владения иностранным языком. Магистранты факультета журналистики изучают иностранный язык на первом и втором курсах. Объем дисциплины «Иностранный язык делового общения и коммуникаций в цифровой журналистике» – 504 часа, 14 зачетных единиц. Процесс освоения дисциплиной предполагает 132 аудиторных часа и 336 часов самостоятельной работы. Контроль знаний магистрантов осуществляется в 3 семестре в ходе зачета с оценкой и в 4 семестре в ходе сдачи магистрантами экзамена.

Освоение дисциплины позволяет сформировать соответствующие универсальные и профессиональные компетенции: УК-4; ПК-1, которые мы рассмотрели выше.

Целью освоения дисциплины «Иностранный язык делового общения и коммуникаций в цифровой журналистике» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение магистрантами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной и бытовой деятельности.

Задачи дисциплины:

– обучение практическому владению разговорно-бытовой речью для активного применения иностранного языка как в деловом, так и межличностном общении;

– приобретение навыков самостоятельной работы со специальной литературой на иностранном языке с целью получения профессиональной информации.

Таким образом, институт международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, стремясь соответствовать требованиям сегодняшнего дня, активно применяет современные программные средства, развивая в своих магистрантах актуальные и востребованные компетенции.

Однако, говоря об успешном применении новых цифровых средств обучения, нельзя не упомянуть и о существующих проблемах. Так, в частности, В.И. Жукова в ходе изучения и анализа опыта различных образовательных учреждений приходит к неоднозначному выводу: «педагогические программные средства позволяют использовать новые подходы в обучении, однако они не всегда отвечают современным требованиям» [7]. Действительно, требования к выпускнику вуза, и, соответственно, к получаемому им в вузе образованию стремительно меняются. Это соображение продолжают и развивают А.С. Петрова, Ю.В. Афанасьева и Н.Н. Левкина: «Несмотря на постоянное развитие форм и методов информатизации образования, данный процесс сопряжен с целым рядом проблем, в решении которых необходимо активное участие государства и всех участников образовательного процесса» [8, с. 41]. Нельзя не согласиться с уважаемыми исследователями: сегодня учреждениям образования, как никогда, необходима консолидация и широкая поддержка государства.

Библиографический список

1. *Паспорт национального проекта «Образование»*. Available at: http:// https://edu.gov.ru/national-project/
2. *Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда»*. Available at: https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf
3. Карабельская И.В. Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика*. Серия: экономика. Педагогические науки. 2017; № 1 (19): 127 – 131.
4. Заславская О.Ю. Развитие системы информатизации управления образовательным процессом. *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2013; № 6: 6: 13 – 17. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-informatizatsii-upravleniya-obrazovatelnym-protsessom
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 42.04.02 Журналистика*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 г. N 529». Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Available at: /http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/420402_M_3_03072017.pdf
6. Белоглазова Л.Б., Бондарева О.В. Электронные средства обучения как основа образовательного процесса в современной высшей школе. *Вестник РУДН*. Серия: Информатизация образования. 2015; № 1: 35 – 41.
7. Жукова В.И. Педагогические программные средства: разработка и обоснование. *Международный студенческий научный вестник*. 2018; № 6. Available at: http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=19228
8. Петрова А.С., Афанасьева Ю.В., Левкина Н.Н. Информатизация образования: проблемы и перспективы. *Педагогика*. 2017; № 11 (21): 39 – 41. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy-4/viewer

References

1. *Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»*. Available at: https://edu.gov.ru/national-project/
2. *Pasport federal'nogo proekta "Cifrovaya obrazovatel'naya sreda"*. Available at: https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf
3. Karabel'skaya I.V. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika*. Seriya: `ekonomika. Pedagogicheskie nauki. 2017; № 1 (19): 127 – 131.
4. Zaslavskaya O.Yu. Razvitie sistemy informatizacii upravleniya obrazovatel'nym processom. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2013; № 6: 6: 13 – 17. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-informatizatsii-upravleniya-obrazovatelnym-protsessom
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 42.04.02 Zhurnalistika.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 8 iyunya 2017 g. N 529". Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. Available at: /http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/420402_M_3_03072017.pdf
6. Beloglazova L.B., Bondareva O.V. `Elektronnye sredstva obucheniya kak osnova obrazovatel'nogo processa v sovremennoj vysshej shkole. *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2015; № 1: 35 – 41.
7. Zhukova V.I. Pedagogicheskie programmnye sredstva: razrabotka i obosnovanie. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 6. Available at: http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=19228
8. Petrova A.S., Afanas'eva Yu.V., Levkina N.N. Informatizaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Pedagogika*. 2017; № 11 (21): 39 – 41. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy-4/viewer

Статья поступила в редакцию 09.09.20

УДК 372.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00869

Neustroeva E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*
Orosina L.A., *BA student, Department of Primary Education, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: l.orosina@mail.ru*

CREATIVITY OF ARCTIC TUNESMITHS IN THE FORMATION OF MUSICAL ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article deals with a problem of forming musical abilities of children of primary school age. The authors state that the development of musical abilities of students will be fruitful and effective, if the educational process uses the creative work of local poets and melodists. The article is an experimental work that includes the problems of forming musical abilities. The authors determined that the theme of the native Kolyma, the nature of the region, love and beauty, which is close to children's perception and development, would have a special influence in solving key problems, such as the development of the fret sense, musical-auditory representation and the sense of rhythm in the musical development of younger schoolchildren. In addition to the positive impact on the formation of musical abilities, works of local authors foster patriotic feelings of students, which also have an important role in upbringing of a citizen.

Key words: **musical inclinations, musical abilities, creativity of poets and melodists of Srednekolymsky district.**

Е.Н. Неустроева, *канд. пед. наук, доц., педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*
Л.А. Оросина, *студентка, педагогический институт ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: l.orosina@mail.ru*

ТВОРЧЕСТВО МЕЛОДИСТОВ АРКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема формирования музыкальных способностей детей младшего школьного возраста. Авторами обосновывается, что развитие музыкальных задатков учеников будет плодотворно и эффективно проходить, если в образовательном процессе использовать творчество местных поэтов и мелодистов. Статья представляет собой опытно-экспериментальную работу, затрагивающую проблему формирования музыкальных способностей. Авторы определили, что в решении ключевых задач, таких как развитие ладового чувства, музыкально-слухового представления и чувства ритма в музыкальном развитии младших школьников, особое влияние оказывают тема родной Колымы, природа края, любовь и красота, что близко детскому восприятию и развитию. Кроме положительного влияния на формирование музыкальных способностей, творчество местных авторов воспитывает патриотические чувства, что тоже играет немаловажную роль в воспитании гражданина.

Ключевые слова: **музыкальные задатки, музыкальные способности, творчество поэтов и мелодистов Среднеколымского района.**

Каждое поколение имеет свои хиты, им нравится определенный жанр, стили, определенная музыка, определенные исполнители. Молодежь и подрастающее поколение слушают совершенно новые стили музыки – это, например, рок, поп-музыка, авторская песня, рэп и т.д. Мы не имеем ничего против такой музыки, ведь как меняется общество, так с ним меняется все, включая музыку.

Чтобы сформировать музыкальные способности наиболее эффективно, нужно воспользоваться творчеством и произведениями мелодистов родной республики, а именно мелодистов Среднеколымского района [1].

На уроках музыки в младших классах посредством творчества местных авторов главной задачей является ощущать родную музыку, чувствовать и понимать главные, основные мысли с самого раннего возраста, когда у ребенка появляется желание изучать все то, что его окружает, когда формируются речь и мышление, высшие психологические процессы. Следует начинать изучение в младшем школьном возрасте, так как этот период отличается своей сензитивностью в развитии музыкального вкуса и национальной культуры [2]. С самого раннего возраста нужно продолжать формировать и развивать все компоненты музыкальных задатков посредством творчества на основе местных авторов. В новом обществе учителя музыки в процессе обучении детей не используют творчество местных авторов при изучении основных тем. Это значит, что они не пользуются таким инструментом, как музыкальные произведения и стихи местных талантливых мелодистов, содержащие в себе близкую детям национальную культуру, элементы народной мудрости и эстетику национальной музыки. «Национальное в художественном и музыкальном творчестве часто отождествляется с народными истоками, с коренными народно-национальными традициями, обрядами, языковыми особенностями» [3]. В нашем случае важным для настоящего момента мы считаем изучение развития способностей в мире музыки у младших школьников на основе творчества авторов Среднеколымского района.

Изучая опубликованные в различных сборниках, песенниках, книгах и литературных трудах творческое наследие известных методистов Среднеколымского района, мы можем наглядно представить и услышать, что такое настоящая любовь к родной земле, в чем состоит суть искусства слова в передаче мыслей и чувств к родине.

Несомненно, музыкальное развитие культуры является темой, затрагивающей душу, пробуждающей интерес. Все перечисленное усиливается в разы, если речь идет о музыкальном развитии культуры на своей, знакомой и родной земле. «Музыкальные способности как сложные и многоуровневые образования связаны с эмоционально-образной формой отражения действительности, поэтому условиями их развития являются включение субъекта в значимую для него деятельность, формирование сопереживания музыкального произведения. Музыка как форма искусства представляет собой особый язык, посредством которого осуществляется выражение, понимание и передача чувств и эмоциональных состояний человека в этнокультурной среде» [4].

Будучи жителями Колымской земли, мы должны знать все о своем крае, включая музыкальную культуру и творчество местных композиторов, поэтов и мелодистов. Также должны передавать свои знания и опыт подрастающему поколению, которое является будущим нашей республики. С помощью знаний национальной музыки молодежь и подрастающее поколение могут усвоить для себя эстетические ценности, могут решить проблему выбора идеалов, жизненных представлений. Специфичность этого процесса заключается в том, что, приобщаясь к музыке своего народа, узнав национальные традиции, ребенок может осуществлять межнациональное музыкальное общение. Другими словами, дети научатся сравнивать музыкальную культуру других народов со своей, осознать всю особенность музыкальной культуры своей родины, которая создавалась на протяжении долгих лет, понимать присущую только их культуре исключительность мировоззрения и мышления.

Обращение к культурным и национальным традициям своего края, народа, становление у детей уважения и бережного отношения к предкам является одной из самых главных задач музыкального образования. При прослушивании, запоминании и воспроизведении музыки больше всего мы оцениваем ее по звучанию, так как слуховая память составляет основу музыкальной памяти. Но самое главное при прослушивании музыки – это эмоциональная память, так как,

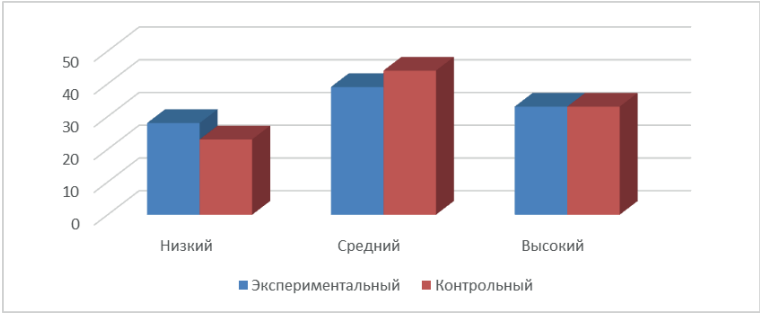


Рис. 1. Диагностика развития музыкальных способностей детей (ладовое чувство) по методике Б.М. Теплова

слушая музыку, мы воображаем какие-либо образы, чувствуем и познаем мотив и настроение музыки [5].

По методике «Динамика развития музыкальных способностей детей» Б.М. Теплова мы проверили музыкальные способности учеников 1 класса в МБОУ «Среднеколымская общеобразовательная школа» г. Среднеколымска Среднеколымского района, результаты которого можно посмотреть на рис. 1.

Выявили, каково их музыкально-слуховое представление, результаты которого представлены на рис. 2.

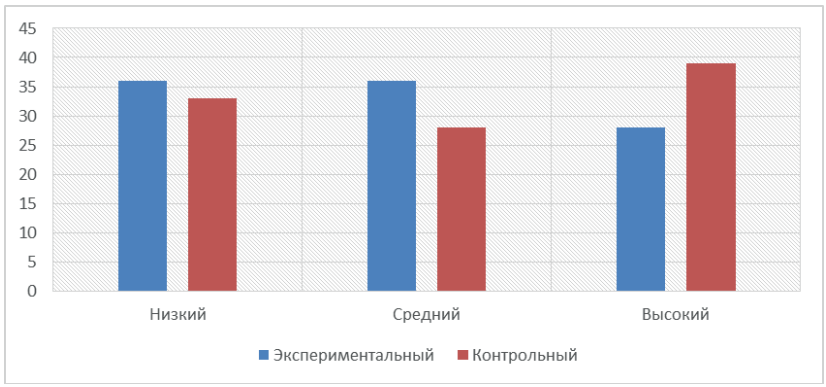


Рис. 2. Диагностика развития музыкальных способностей детей (музыкально-слуховое представление) по методике Б.М. Теплова

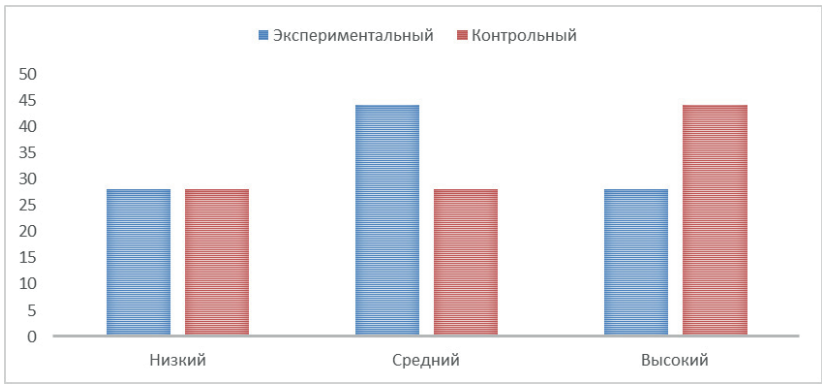


Рис. 3. Диагностика развития музыкальных способностей детей (чувство ритма) по методике Б.М. Теплова

Также проверили чувство ритма (рис. 3).

Таким образом, можно увидеть, что дети затруднились при выполнении предложенных заданий, что подтверждает необходимость проведения уроков, повышающих уровень музыкальной грамотности, эрудиции, любознательности учеников 1 класса.

В силу сказанного нами был составлен план работы по формированию музыкальных способностей посредством творчества мелодистов Среднеколымского улуса.

Изначально мы стали изучать культуру Среднеколымского улуса и узнали про таких поэтов и мелодистов, как П.А. Еремеев, Н. Слепцов, А. Винокуров, А.В. Шадрина, А.Н. Винокурова, П. Ламутский, Е. Лаптев; мелодистов – Л.И. Слепцова, С.И. Слепцов, С.И. Бандеров, А.И. Бандеров, А.Н.Сазонов, В.Д. Кокорин, В. Антипин, В.В. Лаптев, Р. Олесов и др.

На уроках музыки мы изучали и использовали музыкальные произведения местных поэтов и мелодистов. Один из ярких композиторов – Анна Васильевна Шадрина, творчество которой мы и использовали на своих уроках. Анна Шадрина известна по сборнику песен «Ты песнь, Моя Колыма», а также по сборнику стихов «Людям Колымской земли сердце свое я дарю». Песня «Вальс о Среднеколымске» – визитная карточка города, в ней поется о прекрасной реке Колыма, воспевается красота природы. Песня «Вы на взлете покинули нас», посвященная не вернувшимся с фронта воинам-колымчанам. Эта песня вошла в репертуар «певца Победы» Самсонова Александра Парфеньевича – народного артиста ЯАССР, заслуженного артиста РСФСР, а также в республиканский сборник «Песни, опаленные войной». Её литературные труды имеют значимую значение в развитии восприятия истории и традиций родного края.

На уроках мы знакомили детей с жизнью и творчеством мелодистов. Подробно и углубленно представили творчество поэта и мелодиста Анны Шадриной.

В ее произведениях широко затрагивается тема патриотизма, красоты природы и родного народа. Детям очень интересно слушать о том, как поют об их природе, о тех местах, которых они видели, они могут сравнить свои представления с мыслями Анны Васильевны Шадриной. Дети прослушали гимн своего города «Величальная Среднеколымску», «Вальс о Среднеколымске». Сначала дети услышали песни и стали рассказывать про свои мысли и чувства. Мы задавали разного рода вопросы, чтобы они смогли правильно сформулировать свое мнение. В основном дети соглашались с автором песен, им очень понравилось их слушать.

На последующих уроках продолжали изучать ту же тему, дети уже выучили слова песни, поэтому мы полноценно спели гимн города. Ребятам очень понравилось петь про свою родину, чувствовалось, что они исполняют эту песню с гордостью. После нескольких исполнений мы послушали новую для детей песню А.В. Шадриной – «Вы на взлете покинули нас». После прослушивания этой песни мы дали задание детям, чтобы они нарисовали свое впечатление о ней. Чтобы школьникам не было очень трудно, мы после прослушивания немного побеседовали о теме песни и разделили детей по группам. Дети обсуждали между собой, затем в конце урока предоставили рисунки о войне и рассказали, почему они нарисовали именно так.

Также были изучены, проанализированы музыкальные произведения местных мелодистов, песня «Учууталбар» на стихи П. Еремеева, на мелодию Егора Парилова, «Обом суола» на мелодию А. Винокурова . «Урумэччи», «Кун», «Сана дьылынан», мелодиста С. Слепцова.

Так, с каждым уроком дети узнавали все больше и шире о мелодистах своего края, гордились ими и пели их песни. Действительно, в ходе исследования выяснилось, что у мелодистов были разнообразные песни, которые одновременно могли слушать и взрослые, и дети. Но для начала мы решили брать в репертуар более детские песни, такие как «Кэбэ эттэ», «Сана дьылынан!», «Остуоруйа дойдута», «Кун», «Урумэччи», «Тустууктар марштара», «Дьиэрэнкэй» и др.

«Тустууктар марштара» – песня, написанная в жанре марша, «Дьиэрэнкэй» – репертуар для слушания, формирования чувства ритма, «Сахам кэрэ кыргыттара» – о красоте якутских девушек и их любви, «Кэбэ эттэ», «Кун» – о природе Колымы. Песни, которые оставили мелодисты для детей, для родных, внесли огромный вклад в развитие культуры и музыкального воспитания современных детей.

Дети младшего школьного возраста легко воспринимают красоту и эстетику окружающего мира, потому что тема любви к родному краю близка, а песни, воспевающие природу родной земли, более легко воспринимаются детьми.

Включенный в уроки музыки и во внеурочную деятельность детский репертуар из творчества местных авторов, мелодистов играет большую роль и во многом помогает учителю творчески организовать и провести интересное занятие.

Работа осуществлялась на уроках на основе музыкальных произведений местных авторов и мелодистов. При проведении уроков варьировались все виды музыкальной деятельности: песенный, ритмический, танцевально-пластический, игровой и др. Это придавало занятиям насыщенность, плодотворность содержания и, конечно, вызывало заинтересованность у детей.

Особо важным положительным и значительным моментом следует отметить то, что творчество местных авторов также воспитывает патриотические чувства учащихся, что тоже является одним из основных направлений воспитательной работы начальной школы. «Занятия музыкой развивают не только физический, но и эмоциональный слух. Музыка, как ее определял Б. В. Астафьев, это «искусство интонируемого смысла». Одна и та же речевая фраза, произнесенная с разной интонацией, меняет ее смысл. Поэтому освоение навыка узнавания и передачи той или иной эмоции в звуках музыки, на инструменте или голосом певца – эффективный прием развития не только голоса, но и эмоционального интеллекта» [3].

Экспериментально проверив, мы пришли к выводу, что использование на уроках в процессе приобщения к музыкальному наследию, развития способностей в сфере музыки у обучающихся творчества мелодистов Среднеколымского района показало свою эффективность. Н.А. Римский-Корсаков, русский композитор, педагог и музыкальный критик, отмечал: «...Музыка вне национальности не существует, и, в сущности, всякая музыка, которую принято считать за общечеловеческую, все-таки национальна. Без национальных культур не может быть и национальных особенностей восприятия, которые и необходимо изучать».

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что в развитии музыкальных задатков детей положительно и эффективно влияет более близкая и знакомая тематика творчества мелодистов Среднеколымского района.

Библиографический список

1. Концепция республиканского проекта «Музыка для всех» 2013 – 2020. Available at: http://uuo- http://www.sakhaedu.ru/musicForAll/Concept
2. Семячкина Г.А. *Развитие музыкальных способностей младших школьников на основе певческой деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Якутск, 2009.
3. Беляева-Экземплярская С.Н. *О психологии восприятия музыки*. Москва: Музыка, 2011.
4. Слепцова Л.И. *Воспеваю с душою природы*. Среднеколымск: Среднеколымская улусная типография, 1998.
5. Шадрина А.В. *И в песнях останемся мы*. Якутск: Издательский центр «Туһулгэ», 2014.

References

1. Koncepciya respublikanskogo proekta «Muzyka dlya vseh» 2013 – 2020. Available at: http://uuo- http://www.sakhaedu.ru/musicForAll/Concept
2. Semyachkina G.A. *Razvitie muzykal'nyh sposobnostej mladshih shkol'nikov na osnove pevcheskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2009.
3. Belyaeva-`Ekzemplyarskaya S.N. *O psihologii vospriyatiya muzyki*. Moskva: Muzyka, 2011.
4. Slepcova L.I. *Vospevayu s dushoyu prirody*. Srednekolymsk: Srednekolymskaya ulusnaya tipografiya, 1998.
5. Shadrina A.V. *I v pesnyah ostanemsya my*. Yakutsk: Izdatel'skij centr «Tuhulg`e», 2014.

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00870

Nikolaeva N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: nikolaevann@bmstu.ru*
Nurieva N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: nsnurieva@bmstu.ru*
Kulikova M.V., *senior teacher, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: margaritakulikova@yandex.ru*

METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF TEACHING UNIVERSITY STUDENTS HOW TO ANALYZE ENGLISH-LANGUAGE TEXTS IN CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY DISCOURSE. The article discusses the current educational demand for developing Russian university students' linguistic and cultural competence, in particular, discursive-analytical competence through analytical and discursive reading by conducting a discourse-cognitive analysis of the text content. The theoretical basis and methods of mastering students' skills of analyzing corporate "fast capitalist texts" in the discourse of corporate social responsibility (CSR) are defined. The article considers steps of the text discourse analysis. Some methodological tasks are presented. Examples of the text analysis with their contextual and socio-cultural interpretation are given. The presented material leads to the conclusion that the proposed methodological techniques contribute to upgrading students' reading and analytical abilities, mastering discursive reading skills, and developing their critical thinking.

Key words: **English for specific purposes, linguistic and cultural competence, corporate social responsibility, linguistic and cognitive analysis, discursive analysis, critical thinking.**

Н.Н. Николаева*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва,*
E-mail: nikolaevann@bmstu.ru
Н.С. Нуриева*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва,*
E-mail: nsnurieva@bmstu.ru
М.В. Куликова*, ст. преп., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва,*
E-mail: margaritakulikova@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА АНАЛИЗУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В ДИСКУРСЕ КОРПОРАТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В статье обсуждается необходимость формирования лингвокультурной компетентности студентов вуза, в частности дискурсивно-аналитической компетенции, средствами английского языка в процессе аналитического, дискурсного чтения текстов и дискурсивно-когнитивного анализа их текстового содержания. Определяются теоретические основы и методические приемы развития навыков анализа англоязычных корпоративных текстов «fast capitalist texts» в дискурсе корпоративной социальной ответственности (КСО) у студентов вуза. Демонстрируются этапы работы с текстовым материалом, приводятся учебные задания и примеры анализов текстов с их контекстуальной и социокультурной интерпретацией. В результате доказывается, что предложенные методические приемы способствуют усвоению студентами способов работы с англоязычным текстовым материалом, формированию навыков аналитического и дискурсного чтения, развитию критического мышления учащихся.

Ключевые слова: **английский язык для специальных целей, лингвокультурная компетенция, корпоративная социальная ответственность, лингвокогнитивный анализ, дискурсивный анализ, критическое мышление.**

В современную высококонкурентную эпоху выпускникам технических вузов необходимо обладать не только профессиональными и общепрофессиональными компетенциями, определяющими успешность работника в специализированных областях науки и техники, но и иметь хорошо развитые универсальные качества личности высокую адаптируемость к трудовым условиям в поликультурной и многоязычной среде, так как работа в международных компаниях, участие в глобальных проектах, т.е. в команде со своими коллегами из других стран, уже реальность. В связи с этим необходимы не просто знания профессионально ориентированного английского языка, но языка междисциплинарного общения, способствующего выстраиванию коммуникации специалистов из разных областей, а также знание международных профессиональных стандартов поведения в определенных дискурсивных условиях общения.

Более того, государственные нормативные акты, регулирующие деятельность образовательных учреждений высшего профессионального образования, также содержат данные новации. Так, современные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения (в МГТУ имени Н.Э. Баумана - самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты СУОС 3+ и 3++) и основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) по направлениям подготовки инженерно-технического профиля регламентируют формирование следующих универсальных компетенций (УКС) у бакалавров и специалистов в результате изучения иностранных языков: способность / готовность осуществлять деловую коммуникацию и межличностное взаимодействие в устной и письменной формах на иностранном(ых) языке(ах), делая это логично, аргументированно и ясно, а также применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (УКС-4); анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УКС-5); управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самоорганизации и образования в течение всей жизни, а также самостоятельно приобретать знания (УКС-6) [1].

Как видим, цель обучения иностранным языкам в вузе - формирование профессиональной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции - реализуется в умениях и навыках не простого общения на иностранном языке в сфере своей узкопрофессиональной деятельности, но осуществления осознанного иноязычного взаимодействия на основе анализа и учета разнообразия культур, применения современных коммуникативных технологий, знания дискурсивных и жанрово-специфических особенностей функциональных стилей общения, понимания необходимости выработки самостоятельности в процессе приобретения и использования новых знаний, что чрезвычайно важно для изучения иностранного языка. Таким образом, современные специалисты должны иметь не только «значительно высокий уровень языковой, речевой и внеязыковой подготовки» [2, с. 2], но и обладать лингвокультурной компетентностью, т.е. «готовностью и

способностью к взаимопониманию и взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения знаниями об иной лингвокультуре и соционормативным коммуникативным опытом с целью их реализации в различных сферах профессиональной деятельности» [3, с. 440].

Структура лингвокультурной компетентности студентов включает когнитивно-понятийный компонент (дискурсивно-аналитическая, интракультурная, ценностно-смысловая компетенции) и коммуникативно-деятельностный компонент (лингвопрагматическая, этико-речевая, социолингвистическая компетенции) [там же, с. 441]. Формирование данной компетентности - это целенаправленный и специально организованный процесс, включающий тезаурусный, коммуникативно-деятельностный, профессионально-личностный компоненты, каждый их которых требует «использования таких форм и методов, при помощи которых каждый студент может усвоить соответствующее содержание образования» [4, с. 94].

Цель данной работы - раскрытие содержания и методических приемов обучения студентов технических вузов навыкам лингвокогнитивного и дискурсивного анализа текстов на примере изучения междисциплинарной темы «Корпоративная социальная ответственность» [5], до сих пор не получившей широкого освещения в современных методических исследованиях, несмотря на реально существующий запрос выпускников технических вузов на знания о КСО как одного из трендов в современном международном и российском бизнес-пространстве. Поскольку основные положения КСО разработаны, сформулированы и апробированы иностранными, в основном американскими крупными корпорациями, то изучение на занятиях по английскому языку особенностей их языковой репрезентации представляется логичным и соответствующим формированию вышеназванных компетенций.

Актуальность работы определяется необходимостью разработки концепции и методических приемов обучения студентов технического вуза навыкам аналитического и дискурсного чтения, умениям ориентироваться в современных направлениях информационно-пропагандистской деятельности международных корпораций, а также овладеть способами лингвистического распознавания и критического осмысления технологий продвижения идеи КСО средствами английского языка.

Методы исследования включают теоретический анализ научной литературы по теме работы, личностно ориентированный и коммуникативно-деятельностный подход к обучению, дискурсивный анализ, ориентированный на развитие дискурсивных компетенций студентов, лингвокогнитивный анализ с элементами интерпретационного, социокультурного, контекстуального анализов, направленный на развитие аналитического и критического мышления студентов, их познавательной активности и представлений о самих себе как об исследователях, а также некоторые приемы обучения аналитическому и дискурсному чтению текстов на иностранных языках, способствующие вовлечению студентов в деятельность по активному анализу и осмыслению функционирования языкового материала в практике чтения специализированных текстов. Метод наблюдения и свободного интервьюирования студентов позволил выявить аксиологическую релевантность разработанных методических приемов. В исследовании приняли участие около 200 студентов третьего курса инженерно-технических и экономических направлений подготовки МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Теоретической базой исследования стали труды российских и зарубежных ученых, посвященные проблемам гуманитаризации технического образования [6; 7], роли языка в развитии критического мышления [8; 9; 10]; методологии формирования лингвокультурной компетентности студентов вуза [3; 4]; обучению чтению на иностранных языках в вузе [11; 12; 13]; корпоративной коммуникации в дискурсе КСО [14; 15; 16]; дискурсивному и когнитивному анализу текстов [17 – 20].

Проведенный анализ показал необходимость изучения и применения в практике иноязычного обучения лингво-дискурсивных стратегий, используемых транснациональными корпорациями, с целью декодирования их пропагандистской и манипулятивной информационной деятельности. Это будет способствовать подготовленности студентов к осуществлению эффективной, безопасной и личностно значимой межкультурной коммуникации в реальных ситуациях общения в деловом и профессиональном дискурсах.

Содержание обучения анализу текстов в дискурсе КСО. Под содержанием обучения понимается «все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся научиться в процессе обучения» [21, с. 122]; в нашей работе – готовностью и способностью к дискурсивному и лингвокогнитивному анализу текстов в дискурсе КСО в процессе аналитического и дискурсного чтения.

Дискурсивный анализ – это трехфокусная модель, содержащая три составляющих: анализ идеологии текста, анализ интенций и перцепций коммуникантов и анализ семантики языковых знаков [17]. В фокус внимания дискурсивного анализа попадает, прежде всего, то, что не имеет прямой экспликации, но требует привлечения контекста, социокультурного информационного фона, выявления смысловых импликатур. В данном случае речь идет не просто о классическом изучающем виде чтения, предусматривающем максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации с опорой на языковые и логические связи текста, в котором «главным объектом изучения является текстовая информация, но никак не языковой материал» [22, с. 96], а о том, что «критическое осмысление текстовой информации» [11, с. 33] наряду с семантическим, стилистическим, контекстуальным анализом языковых знаков способствует выявлению авторских импликатур. Такой вид чтения называется аналитическим, характеризующимся пониманием смысла текста через особенности его языковых форм и предполагающим выработку у студентов собственного отношения к прочитанному сквозь призму имеющегося у них языкового и социокультурного опыта [13, с. 80 – 86]. Выделяемое в последнее время дискурсное чтение как отдельный вид чтения включает анализ жанров специальных дискурсов и способствует развитию чтения и пониманию структурных, композиционных, функциональных, прагматических, гипертекстовых, языковых особенностей текстов, а также «позволяет специалистам погрузиться в исторический, социокультурный и социополитический контекст возникновения, распространения и функционирования текста» [12, с. 80]. На наш взгляд, дискурсивный и лингвокогнитивный анализ текстов способствует формированию навыков владения вышеназванными видами чтения.

Дискурсивный анализ текстов в сфере КСО как специфического для бизнес-коммуникации способа организации устной и письменной речевой деятельности способствует формированию следующих учебных действий студентов: *овладению навыками критического анализа корпоративных текстов на английском языке* (*fast capitalist texts* – пропагандистские тексты, глорифицирующие новые капиталистические трудовые отношения «умных работников» в «умной стране», основанные на сотрудничестве, удобных и безопасных условиях труда, реализации способностей каждого работника при решении коллективных задач [14]); *освоению жанра деловой коммуникации* в условиях *«new work order within a new capitalism»* («нового трудового порядка в рамках нового капитализма» [15], т.е. структурной и лингвистической форм организации речи, включающих организационные, лексические, грамматические и стилистические компоненты; *развитию умения интерпретировать коммуникативную ситуацию*, создающую условия функционирования англоязычных языковых особенностей КСО, т.е. экстралингвистических социокультурных факторов, аспектов бизнес-контекста, которые включают в себя временные и пространственные условия корпоративного общения, специальные роли и статусы собеседников, отношения между ними, мотивационно-целевые установки; *выработке навыка идентификации субъектов*, т.е. коммуникантов и их коммуникативных намерений. Данный компонент обусловливает динамический характер дискурса КСО как процесса целенаправленного вербального взаимодействия, соответствующего определенной потребности и целевым установкам субъектов.

Отметим, что овладение этими учебными действиями профилирует формирование четырех аспектов дискурсивно-аналитической компетенции студентов: *текстовой компетенции*, которая предполагает умение интерпретировать при чтении / слушании и организовать при говорении / письме последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое, связанный текст со всеми присущими ему свойствами и особенностями текстов (в нашем случае - *fast capitalist texts)*; *жанровой компетенции*, включающей знание жанровых норм и умение организовывать дискурс в соответствии с канонами определённого жанра, выбранного для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном контексте (в нашей работе - «зарождающийся жанр деловых текстов, ... написанных бизнес-менеджерами и консультантами» [16, с. 5]); *тактической компетенции*, подразумевающей умение анализировать коммуникативную ситуацию и на основе этого отбирать соответствующие ей адекватные и наиболее оптимальные в данном лингвистическом сообществе средства и способы достижения коммуникативного намерения субъекта (т.е. современную англоязычную корпоративную культуру и корпоративную коммуникацию в дискурсе КСО); *стратегической компетенции,* которая рассматривается как умение субъекта четко осознавать свое коммуникативное намерение и планировать коммуникативное событие (в данном случае под субъектом мы подразумеваем студента как аналитика-интерпретатора текста).

С точки зрения лингвокогнитивного анализа в текстах КСО используются особые лексико-грамматические единицы и структуры, детерминирующие стереотипное восприятие и интерпретацию принципов КСО и создающие иллюзию новой альтернативной реальности, например, эффективных менеджеров нового формата, компетентных служащих, счастливых работников физического труда, умных потребителей и т.п., где реализация коммуникативных стратегий предполагает двусмысленность и при необходимости – даже обман. Критический лингвистический анализ помогает раскрыть имплицируемые смыслы нового капитализма, профилируя развитие критического и аналитического мышления.

Как показывает практика, наиболее эффективной моделью формирования дискурсивно-аналитической компетенции является: (1) ознакомление с модельными англоязычными аутентичными текстами рассматриваемого корпоративного жанра, овладение их структурно-организационными, лингвистическими, жанровыми, коммуникативно-прагматическими особенностями в процессе дискурсного чтения; (2) самостоятельный поиск и анализ реальных письменных и/или устных текстов дискурса КСО в рамках решения проблемных заданий, например, выявления идеологических, коммерческих, финансовых, социальных и других текстовых импликатур, определения интенций авторов текстов, составления портрета адресата текста; (3) изучение и тренировка лексико-грамматического языкового материала дискурса КСО в условно-реальных коммуникативных ситуациях с использованием серии специально разработанных упражнений.

В своем исследовании мы использовали тексты интернет-сайтов крупных корпораций (Starbucks, Coca-Cola, McDonalds, Valencia Open, MagicDraw,

Madebyoliver, Pamesa Group, The Red Cross, Apple, Google, Mail.ru Group и др.). При работе со студентами 3 курса МГТУ им. Н.Э. Баумана инженерно-технических направлений подготовки и факультета инженерного бизнеса и менеджмента в 20 группах (около 200 человек) со средним и продвинутым уровнем владения английским языком проводился дискурсивный и лингвокогнитивный анализ модельных текстов под руководством преподавателя, отрабатывался лексико-грамматический материал по теме с помощью серии коммуникативных упражнений, а затем студентам давалось право выбора любого источника для их собственного анализа и представления результатов на занятиях по английскому языку в виде проблемной дискуссии, круглого стола, деловой игры, мини-конференции. Необходимо отметить, что указанные выше группы студентов хорошо владеют всеми видами речевой деятельности в сфере профессиональной коммуникации на темы из своей специализированной области знаний. Дискурс КСО для этих студентов был новым, вызвавшим повышенный интерес и готовность к его изучению.

Этапы работы с текстовым материалом в дискурсе КСО. Обучение состоит из следующих этапов. 1. Этап введения в тему и постановки задачи. 2. Этап работы с модельными текстами: проведение анализа текстов. 3. Этап проверки сформированности дискурсивного употребления языкового материала в дискурсе КСО. 4. Этап самостоятельного поиска и анализа текстов в дискурсе КСО и представления результатов проделанной работы на аудиторном занятии. 5. Этап оценивания презентаций студенческих работ, подведения итогов.

В связи с ограниченным объемом статьи и целью данной работы, мы сосредоточимся на втором этапе, поскольку этап введения в тему и постановки задачи включает традиционные предтекстовые задания [22, с. 98 – 111], в нашем случае – направленные на мотивирование к аналитическому и дискурсному чтению, выявление и моделирование фоновых знаний студентов о КСО, необходимых и достаточных для восприятия и последующего анализа материала текстов в дискурсе КСО, на устранение смысловых и языковых трудностей и одновременно на выработку понимания стратегии дискурс-анализа. Примерами таких заданий могут быть предъявление мини-текстов или кейсов о КСО с их чтением и последующим обсуждением в парах или группе (например, *Lead-in. Read the situation and say what you learnt, know or think about CSR. Share your opinions with your groupmates. Choose the key words from the text and explain their meaning*), а также заполнение таблицы (например, *Task. Study the following table (Table 1) and fill in the gaps with relevant data from the texts. Write your own comments on the ways of constructing corporate social responsibility discourse* (см. табл. 1), в которой представлены основные компоненты дискурс-анализа, дающие студентам общее представление (схему) работы с основными текстами.

Этап работы с модельными текстами: проведение анализа текстов. Приведем пример разбора текстов, который осуществляется студентами под руководством преподавателя с целью первичного ознакомления с методическими приемами дискурсивного и лингвокогнитивного анализа текстового материала. Студенты должны сделать критический дискурс-анализ текстов корпораций в дискурсе КСО, т.е. выявить имплицируемые идеологические социокультурные смыслы, реальные мотивы и цели деятельности корпораций посредством когнитивно-семантического анализа языковых единиц и структур текстов, их жанрово-стилистических особенностей.

Текстовые задания включают упражнения на определение: (а) идентичности корпорации, (б) идентичности клиентов, (в) жанрового своеобразия корпоративных текстов, т.е. тех компонентов дискурс-анализа, которые помогают найти и интерпретировать идеологические импликатуры *fast capitalist texts*. Приведем примеры таких заданий с ответами (модельным анализом текстов, взятых с сайта корпорации *Starbucks*).

А. Выявление языковых средств, использующихся для создания социально ответственной идентичности компании. Примеры заданий: определите, чем выражено подлежащее в предложениях в следующих текстах? Найдите в текстах номинативные единицы (слова и словосочетания), указывающие на корпорацию. Какими частями речи они являются, что обозначают? Они указывают на одушевленные или неодушевленные объекты; как вы думаете, почему? Какой залог глагола-сказуемого используется в предложениях; как вы думаете, почему?

Возможные варианты ответов. Номинация агенса осуществляется в зависимости от коммуникативной цели: (а) использование обобщенно-личного местоимения *we* в качестве коллективного деятеля, сообщества единомышленников, в которое может вступить каждый: «*We make sure everything we do honors that connection – from our commitment to the highest quality coffee in the world, to the way we engage with our customers and communities to do business responsibly*» [23]; (б) прямая номинация именем собственным *Starbucks* как отдельного юридического лица или в составе словосочетания, когда необходимо указать на легитимные административные виды деятельности в контексте взаимодействий организаций: «*Nestlé and Starbucks today announced Starbucks® Non-Dairy Creamers, the latest innovation from their global coffee alliance, which aims to bring customers exciting new ways to enjoy coffee at-home*» [24]; (в) включение в словосочетание релевантных лексем – существительных во множественном числе с семантикой организованной группы людей (*partners, teams, stores, communities, neibours* и т.п.), необходимых для создания коллоборативного, следовательно, социально позитивного имиджа корпорации, эффекта сопричастности (см. принцип относительности): «*More than 7,200 Starbucks partners have enrolled in the Greener Apron sustainability training program through the Starbucks Global Academy with Arizona State University in the United States, Canada and Britain*» [25, с. 6]; (г) реферирование к собственным наемным работникам, как к экспертному сообществу, т.е. применение манипулятивной стратегии «апелляция к экспертам»: «*Our expert agronomists have provided free training to 52,240 coffee farmers through our nine farmer support centers in coffee-producing countries around the world in the past two years, including 27,938 in 2018*» [25, с. 4].

Таким образом, дискурсивное конструирование корпорации *Starbucks* в качестве активного агента действия наряду с глаголом-сказуемым в активном залоге профилирует его «очеловечивание», сознательно осуществляющего об-

Таблица 1

Схема дискурс-анализа текста (Scheme of the text discourse analysis)

Components	Analysis features	Examples from texts	Comments
Corporation “author”	Corporation identity: – level of formality – level of detail – word choice		
Corporation “audience”	Client identity: – level of formality – level of detail – word choice		
Purpose of the texts	Social, financial, ideological, legislative, business, pragmatic, administrative, other		
Structure of the texts	Main sections Moves and submoves within each section Linking words		
Conventions (specific to SCR genre)	Formatting of written (audio, video, illustrative \ visual) material, tables and figures, in-text citations and references, etc. Use of words, idioms, abbreviations, etc. Use of verb tense and voice Other		
Language: vocabulary, grammar, punctuation stylistic devices (which run across SCR genres)	Subject – verb agreement Convergence Parallelism, repetition, anaphora, metaphor, metonymy, etc. Word usage Other		
Mode of presentation	Graphics, prose, verses, video, pictures, multimedia, etc.		

щественно одобряемые действия, тем самым создавая позитивную социальную идентичность для корпорации.

Б. *Дискурсивное конструирование идентичности клиента корпорации с целью определения субъекта ориентирующего воздействия текстов о КСО.* Примеры заданий: выберите в тексте языковые единицы, номинирующие клиентов корпорации. К какой части речи они принадлежат? Что обозначают личные местоимения, на какого референта указывают? Распределите лексические единицы по категориям и определите их обобщающее контекстуальное значение. Объясните, почему именно данные слова / словосочетания употреблены в текстах для указания на клиентов корпорации. Найдите в тексте повторы, эпитеты, параллельные конструкции и т.п. Зачем их использует автор? Как они представляют обобщенного клиента корпорации? Какие стилистические приемы способствует созданию идентичности клиентов?

Возможные варианты ответов. Клиенты корпорации представлены как «граждане мира», члены единого сообщества «глобального партнерства», которые сообща «творят добро». Например, в корпоративном тексте о подвигах работников и клиентов *Starbucks* рассказывается о Рене Фенкер (Renee Fenker), менеджере магазина Santa Cruz в Калифорнии. Рене занимается волонтерской деятельностью, помогая местной пожарной бригаде. Она рассказывает: «*That's why I ended up at Starbucks, we really care about who's on the other side (of the counter). Being a firefighter, it's being able to get out there and help out someone when they're having their worst day. We have that ability to create that kindness within our homes, our communities*» [23]. Повтор обобщенно-личного местоимения *we / our* в роли агента действия и причастия *being*, создающих эффект объединённости и сплоченности коллектива, от имени которого она выступает, а также лексем с семантикой заботы и доброты (*care, ability, help out, kindness, homes, communities*) способствуют выражению идеи большой и дружной корпоративной семьи.

В клиентскую базу корпорации *Starbucks* также входят и другие участники, которые постоянно упоминаются в её текстах о КСО (*coffee growers, community members, consumers, Starbucks' employees, partners, LGBTQ, veterans, people of color, etc.*) в зависимости от необходимости осветить свою причастность к важным социальным, политическим, экономическим, экологическим, здоровьесберегающим событиям.

В. *Выявление жанровых маркеров текстов о КСО, характерных для fast capitalist texts.* Примеры заданий: заполните пустые ячейки в таблице 1. Запишите жанровые признаки текстов корпораций и найдите в текстах примеры, подтверждающие эти признаки. Прокомментируйте свой выбор. Какой жанр схож с жанром корпоративных текстов; почему? Определите структурные компоненты тестов, выделите их основные черты; прокомментируйте свой выбор. Сформулируйте цель корпоративных текстов. Выявите жанровые особенности текстов и обоснуйте свой выбор. Прокомментируйте использование лексических единиц и грамматических структур с точки зрения их простоты/сложности, коннотативных аспектов, социокультурной актуальности и контекстуальной релевантности. Выразите свое отношение к выбору языковых средств, назовите их прагматическую направленность.

Возможные варианты ответов. Жанр анализируемых текстов схож с жанром рекламных текстов и в обобщенном виде включает в себя те же компоненты и особенности. Основными его структурными компонентами являются: наличие заголовка, подзаголовка, основного текста, рекламного лозунга, иллюстрации, подписи / комментария. Жанровые особенности рассматриваемых текстов во многом включают характерные черты рекламных жанров с корректировкой на «рекламируемый продукт» - имидж, репутация, идеологический, инвестиционный и политический капитал глобальной корпорации: краткость и сжатость текста, его актуальность, релевантность адресату, месту и времени, акцент на достоверность и фактологичность содержания, но с элементами радужных прогностических перспектив, выдержанность высокого стилистического регистра и максимально уважительного тона, ориентацию на соответствие морально-этическим нормам (что соответствует концепции корпоративной этики), единообразие используемой лексики (это способствует её запоминанию), отсутствие сложных языковых конструкций, оборотов речи и узкопрофессиональной терминологии, инкорпорирование ярких эпитетов, лексем с эмоциональными и оценочными коннотациями, образных сравнений, метафор, идиом, стилистических, лексических и семантических повторов. Все это приводит к активизации внимания адресата, возбуждает любопытство, вызывает интерес и уважение к содержанию, убеждает в перспективности действий корпорации, высокой аксиологической значимости ее продукции.

Приведем пример, в котором описанные выше структурно-содержательные и языковые характеристики легко прослеживаются. Заголовок: «*Starbucks Ethical Sourcing of Sustainable Products*». Иллюстрация: двухминутный видеоролик с подписью и комментарием: «*Ethically Sourced Coffee. Starbucks ethically sources its arabica coffee to offer sustainable products*». Подзаголовок: «*Our success is linked to the success of the farmers and suppliers who grow and produce our products*». Лозунг: «*Helping people thrive helps ensure the long-term sustainability of the premium products we provide*». Основной текст: «*Whether it's arabica coffee, tea, cocoa or manufactured goods, we're committed to offering ethically purchased and responsibly produced sustainable products of the highest quality*» [26].

В примере видно, как создается образ отличного кофе, которое непременно надо купить приличному человеку с высокими моральными идеалами. Корпорация представлена в образе гуманистически мыслящего субъекта, ориентированного на процветание и стабильность коллектива, частью которого является и он сам, и на обеспечение высокого качества товара посредством ответственного и этического его производства. Этому способствуют тщательно отобранные языковые средства: идентичность корпорации репрезентирована агентом действия (*we, Starbucks, farmers and suppliers*) с предикатами в активном залоге и семантикой позитивного воздействия и сотрудничества (*source, grow, offer, and produce, thrive, help, ensure, provide, be committed*), выбраны лексические единицы с семантикой этичности, стабильности и успеха (*ethical, sustainable, ensure, success, responsibly*), эпитеты с семами усиления признака (*sustainable, long-term, premium, ethically purchased and responsibly produced, highest*), повтор лексем (*we/our, ethical, source, sustainable, success, produce\product, help, offer*) и стилистический кольцевой повтор, усиливающий признак товара (*sustainable products*), сам же товар представлен достоверно, путем перечисления (*arabica coffee, tea, cocoa or manufactured goods*). Таким образом, можно сделать вывод, что у социально ответственной корпорации продукция исключительно высокого качества, т.е. прослеживается очевидная связь экономических интересов с действиями, которые якобы социально мотивированы.

Критический анализ корпоративных текстов позволяет сделать вывод о том, что основной посыл корпораций в дискурсе КСО – это то, что покупка и потребление их продуктов равняется заботе о каждом человеке, обществе и окружающей среде. Человек, который покупает продукцию компании, как бы сливается с ней в едином благородном порыве по созданию высокоморального общества, т.е. покупает идентичность «хорошего гражданина».

На ***этапе проверки сформированности дискурсивного употребления языкового материала в дискурсе КСО*** студентам предлагается выполнить серию коммуникативных упражнений, в основе которых задана реальная ситуация о внедрении принципов КСО в компанию *Wheelsy*, реализующую модные мотоциклы. В начале каждого задания дается краткая установочная информация, характерная для дискурса КСО. Студенты должны её понять и выбрать наиболее соответствующие данной ситуации языковые единицы, тем самым демонстрируя свой уровень владения дискурсивно-лингвистическим материалом.

Module Task. In this module, we explore what CSR involves on a practical level, at *Wheelsy*, a medium-sized company that sells motorcycles.

Exercise 1. A time for change. Irving Kyrie, the CEO of *Wheelsy*, is explaining some changes that will be made in the company. *Unscramble the letters to complete the missing words in these extracts from his speech. The first two letters are in the correct place.*

"Everyone is talking about the new standards in business: CSR - corporate social responsibility - and ESG - which stands for 'environmental', 'social' and (1) ' …… ' (gonvencera). Both CSR and ESG are focused on promoting businesses that make the planet a better place for us all. Both put companies under a lot more public (2) …… (sctyirun). I think we'd all agree that *Wheelsy* takes care of its employees. But the ESG business space is so much more than that. First of all, we have to reduce our carbon (3) …… (foroittnp). Companies that successfully follow ESG standards can grow at twice the rate of other firms. There's a(n) (4) …… (dednma) for green products right now. For us, this change is not just a(n) (5) (gickmim) to sell more products. We want to serve a social (F) …… (puorsep). Let's do this!"

Exercise 2. A good example. Irving is discussing what to do next with his management team. *The words in bold are not where they should be. Put them where they belong.*

Irving: Our special motorcycle sold really well at the beginning of the year. We raised a lot of (1) …….. **~~proceeds~~** to help fight the wildfires. *Anna:* And because of the increased (2) …….. **~~cause~~** in our company, we sold a lot of our other designs, too. *Irving*: That's true. We need to make ourselves more visible again. What social (3) …….. **~~commitment~~** is trending right now? *Anna*: Nothing that would work in the same way. I've been thinking. Maybe we could find a(n) (4) …….. **~~funds~~** we could support in a long-term partnership. One that is known for helping the local (5) …….. **~~interest~~**.

Cora: I agree. I don't want to sound cynical here, but manufacturing another motorcycle won't necessarily help the planet. We should make regular (6) …….. **~~community~~** to an organization instead. *Irving*: Designing a special e-bike is also a sign that we are making a long-term (7) …….. **~~charity~~** to something. *Anna:* Especially if 100 per cent of the (8) …….. **~~donations~~** of its sales go to the organization. *Irving*: And I'll make sure that happens.

Exercise 3. Investing in the good. Privately, Irving wants to invest his money in companies that have a good reputation when it comes to CSR and ESG, which isn't always easy. *Use the following words to complete his list of reasons why many companies are not a good investment choice: benefits, expectancy, fuels, harassment, inequality, obesity, rights, taxes, well-being.*

1. That company doesn't care about human …….. in the countries where they have factories. 2. That firm makes soft drinks that can lead to childhood …….. 3. There is a lot of income …….. at their company. 4. They constantly find new ways to avoid paying …….. 5. Their products really don't provide any societal …….. 6. They manufacture cigarettes, which, as we all know, reduce life …….. 7. They don't care about the …….. of their employees. 8. H. They made most of their profits from investments in fossil …….. 9. Their company has some cases of sexual ……..

Exercise 4. Good questions. Irving is interviewing Savva for a senior position at *Wheelsy*. Savva is looking for an employer with a good

reputation at every level. *Choose the correct option to complete each of Savva's questions*.

1. Do you pay all your workers a live / living wage? 2. Is isolated / remote working an option for employees? 3. Do you offer flex / flexible hours? 4. Do you provide safe / security working conditions in all your factories? 5. Do you support fair / fare trade? 6. Do you focus on sustainable / sustained development? 7. What's your record on gender / sex equality? 8. When exactly will you be carbon neutered / neutral?

Exercise 5. Good practices. Irving gives Anna some more details about the measures his company is taking. *Replace the expressions in bold with the option that has a similar meaning.*

A. We've already (**sold off our shares in**) oil and gas companies. 1. devastated from 2. divested from. B. We're (**providing**) information about all our manufacturers and suppliers. 1. disclosing 2. disabling. C. We're (**not throwing usable material into**) landfills. 1. diverting material from 2. digesting material from. D. We have (**both male and female directors on our board**). 1. board diversity 2. board disparity. E. We would never spread (**fake news**) to make us look greener than we really are. 1. disapproval 2. disinformation. F. We have created energy-efficient schemes for the (**removal**) of rubbish. 1. disposal 2. digestion.

Exercise 6. The truth? CSR invents its own terminology, which can aim at hiding the real corporate intentions. Check yourself whether you can perceive the real meaning of these terminological units. *Match the terms (A–E) to their definitions (1–5): A. conscious capitalism; B. corporate virtue-signaling; C. hashtivism; D. moral merch; E. woke-washing.*

1. This is when a company tries to show that it is a decent organization with a higher moral purpose by expressing an opinion on current political and social issues, even when their business practices are not entirely in line with this opinion in reality. 2. The use of hashtags for political or social movements in company messages on social media - without planning to take any real part in the movement. 3. This is when companies focus not just on profits, but also on trying to create social, cultural, emotional, spiritual, physical and ecological wealth for all employees, investors and customers. 4. These are products that are advertised as being good for the planet but that will just end up as landfill. 5. The use of green marketing campaigns and trendy product designs to hide bad business practices.

Два последних этапа включают самостоятельную поисковую, аналитическую и творческую деятельность студентов по работе с текстами рассматриваемого дискурса, их представлению и обсуждению в группе на английском языке.

Результаты и их обсуждение. На примере текстов корпорации *Starbucks* были продемонстрированы методические приемы лингвокогнитивного и дискурсивного анализа, а также отработки лексико-грамматического материала текстов дискурса КСО в процессе выполнения студентами серии коммуникативных упражнений, что позволяет развивать умения и навыки работы с текстами в процессе аналитического и дискурсного видов чтения, изучать лексико-грамматический языковой материал в его функциональном преломлении, формировать лингвокультурную, в частности дискурсивно-аналитическую, компетенцию, а также способствовать профилированию универсальных компетенций и интеллектуальных возможностей студентов. Дискурс КСО и *fast capitalist texts* вызвали интерес, по нашему мнению, своей функционально-прагматической направленностью, возможностью непосредственного использования знаний на практике.

По мнению студентов, несмотря на необходимость затраты времени на освоение процедуры анализа, а также интерпретации его результатов по предложенной методике, данный вид работы их привлекает, прежде всего, тем, что они узнают манипулятивные технологии и пропагандистские импликатуры корпоративных текстов, завуалированные с помощью дискурсивно-лингвистических приемов, и сами учатся ими пользоваться. Студенты высказались о важности таких заданий для развития аналитического и критического мышления, в частности максимально критичного отношения к информации, распространяемой не только рекламой, СМИ, политиками, агитаторами, но и серьезными коммерческими институтами.

Данная работа носит пилотный характер, она нацелена на обсуждение методологии исследования корпоративных текстов нового формата *fast capitalist texts* и обучения студентов навыкам их критического анализа в процессе активной учебной деятельности на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. Проведенное исследование показало свою перспективность при организации учебной деятельности студентов в условиях гуманитаризации высшего технического образования, усиления внимания к актуализации их когнитивных, творческих способностей, развитию коммуникативных навыков, т.к. на первое место были поставлены общекультурные приоритеты самих студентов, их карьерные перспективы успешной реализации в международных корпорациях. Исследование будет продолжено с использованием различных диагностических методик с целью определения валидности разработанной методики и целесообразности её применения в техническом вузе.

Библиографический список

1. *Образовательные стандарты МГТУ им. Н.Э. Баумана.* Available at: https://bmstu.ru/sveden/eduStandarts/
2. Милорадов С.А. Некоторые проблемы обучения английскому языку в вузе. *Концепт:* научно-методический электронный журнал. 2014; 4: 91 – 95. Available at: http://e-koncept.ru/2014/14097.htm
3. Подгорбунских А.А. Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования. *Вестник Омского государственного университета*. 2012; № 2: 436 – 441.
4. Подгорбунских А.А. Модель формирования лингвокультурной компетентности студентов вуза. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2012; № 14: 92 – 95.
5. Морозов А.А. Корпоративная социальная ответственность в контексте социально-экономического развития общества. *Российское предпринимательство*. 2018; № 10 (19): 3119 – 3128.
6. Манушин Э.А. Гуманитаризация образования в техническом вузе: состояние, оценка, возможности развития. *Педагогика*. 2018; № 12: 70 – 79.
7. Дворная З.М., Дворная З.Л. Дидактический компонент развития речевой культуры студентов (в аспекте гуманитаризации технического образования). *Политехнический Вестник. Наука. Техника. Технологии*. 2019; № 3: 309 – 311.
8. Богомазов Г.М. *Система языка и языковое мышление*. Москва: URSS, 2014.
9. Хабарова Т.С., Коровина И.А., Заболотная С.Г. Технология развития критического мышления в формировании терминологической грамотности и личностно-профессиональном становлении студента медицинского вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 2: 16. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29621
10. Çavdar G., Doe S. Learning through Writing: Teaching Critical Thinking Skills in Writing Assignments. *Political Science & Politics*. 2012; № 45 (2): 298 – 306.
11. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва: Высшая школа, 2005.
12. Иванов С.В. *Методика обучения дискурсному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
13. Клычникова З.К. *Психология чтения*. Москва: Просвещение, 1975.
14. Lankshear C. Language and the New Capitalism. *The International Journal of Inclusive Education*. 1997; № 1 (4): 309 – 321.
15. Gee J.P., Hull G., Lankshear C. *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. New York: Taylor and Francis, 2018.
16. Gee J.P., Lankshear C. The New Work Order: Critical language awareness and 'fast capitalism' texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 1995; Vol. 16 (1): 5 – 19.
17. Серио П. Анализ дискурса во французской школе (Дискурс и интердискурс). *Семиотика: Антология.* Москва: Академический проект, 2001: 549 – 562.
18. Залевская А.А. Некоторые проблемы теории понимания текста. *Вопросы языкознания*. 2002; № 3: 62 – 73.
19. Мананенко Г.Н. Дискурс и лингвистические параметры его описания. *Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия*. Москва: ЛЕНАНД, 2018: 17 – 30.
20. Нефёдов С.Т., Чернявская В.Е. Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2020; № 63: 83 – 97.
21. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*. Москва: Филоматис, 2006.
22. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка:* Справочное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2004.
23. *About Us*. Available at: https://www.starbucks.com/about-us
24. *Starbucks Non-Dairy Creamers Launching Nationwide*. 2020. July 13. Available at: https://www.starbucks.com/about-us
25. *2018 Starbucks Global Social Impact Report. Printed in the USA*. 2019. Available at: https://www.starbucks.com/responsibility/global-report
26. *Starbucks Ethical Sourcing of Sustainable Products*. Available at: https://www.starbucks.com/responsibility/sourcing

References

1. *Obrazovatel'nye standarty MGTU im. N.`E. Baumana*. Available at: https://bmstu.ru/sveden/eduStandarts/
2. Miloradov S.A. Nekotorye problemy obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Koncept:* nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2014; 4: 91 – 95. Available at: http://e-koncept.ru/2014/14097.htm
3. Podgorbunskih A.A. Fenomen lingvokul'turnoj kompetentnosti v paradigme sovremennogo professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 2: 436 – 441.

4. Podgorbunskih A.A. Model' formirovaniya lingvokul'turnoj kompetentnosti studentov vuza. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 14: 92 – 95.
5. Morozov A.A. Korporativnaya social'naya otvetstvennost' v kontekste social'no-`ekonomicheskogo razvitiya obschestva. *Rossijskoe predprinimatel'stvo*. 2018; № 10 (19): 3119 – 3128.
6. Manushin `E.A. Gumanitarizaciya obrazovaniya v tehnicheskom vuze: sostoyanie, ocenka, vozmozhnosti razvitiya. *Pedagogika*. 2018; № 12: 70 – 79.
7. Dvornaya Z.M., Dvornaya Z.L. Didakticheskij komponent razvitiya rechevoj kul'tury studentov (v aspekte gumanitarizacii tehnicheskogo obrazovaniya). *Politehnicheskij Vestnik. Nauka. Tehnika. Tehnologii*. 2019; № 3: 309 – 311.
8. Bogomazov G.M. *Sistema yazyka i yazykovoe myshlenie*. Moskva: URSS, 2014.
9. Habarova T.S., Korovina I.A., Zabolotnaya S.G. Tehnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya v formirovanii terminologicheskoj gramotnosti i lichnostno-professional'nom stanovlenii studenta medicinskogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 2: 16. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29621
10. Çavdar G., Doe S. Learning through Writing: Teaching Critical Thinking Skills in Writing Assignments. *Political Science & Politics*. 2012; № 45 (2): 298 – 306.
11. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
12. Ivanov S.V. *Metodika obucheniya diskursnomu chteniyu na inostrannom yazyke studentov social'no-politicheskih special'nostej*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
13. Klychnikova Z.K. *Psihologiya chteniya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
14. Lankshear C. Language and the New Capitalism. *The International Journal of Inclusive Education*. 1997; № 1 (4): 309 – 321.
15. Gee J.P., Hull G., Lankshear C. *The new work order: Behind the language of the new capitalism.* New York: Taylor and Francis, 2018.
16. Gee J.P., Lankshear C. The New Work Order: Critical language awareness and 'fast capitalism' texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 1995; Vol. 16 (1): 5 – 19.
17. Serio P. Analiz diskursa vo francuzskoj shkole (Diskurs i interdiskurs). *Semiotika: Antologiya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2001: 549 – 562.
18. Zalevskaya A.A. Nekotorye problemy teorii ponimaniya teksta. *Voprosy yazykoznaniya*. 2002; № 3: 62 – 73.
19. Mananenko G.N. Diskurs i lingvisticheskie parametry ego opisaniya. *Diskurs kak universal'naya matrica verbal'nogo vzaimodejstviya*. Moskva: LENAND, 2018: 17 – 30.
20. Nefedov S.T., Chernyavskaya V.E. Kontekst v lingvisticheskom analize: pragmaticheskaya i diskursivno-analiticheskaya perspektiva. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2020; № 63: 83 – 97.
21. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*. Moskva: Filomatis, 2006.
22. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka:* Spravochnoe posobie. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 2004.
23. *About Us*. Available at: https://www.starbucks.com/about-us
24. *Starbucks Non-Dairy Creamers Launching Nationwide*. 2020. July 13. Available at: https://www.starbucks.com/about-us
25. *2018 Starbucks Global Social Impact Report. Printed in the USA*. 2019. Available at: https://www.starbucks.com/responsibility/global-report
26. *Starbucks Ethical Sourcing of Sustainable Products*. Available at: https://www.starbucks.com/responsibility/sourcing

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 372.882 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00871

***Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal Universit n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nikon_nad@mail.ru*

PECULIARITIES OF STUDYING LYRICAL WORKS IN A POLYCULTURAL SPACE. The article deals with the study of lyric works in the senior classes of the polylingual school. Comparative, culturological, dialogical methods of analyzing lyric works are presented, which make it possible to enrich the cultural horizons, increase the reader's interest of students, and generalize the literary material of native poetry. As an experimental research method, we used a survey of 10th grade schoolchildren of the Namsk Ulus of the Republic of Sakha (Yakutia), as well as an analysis of all-Russian Olympiad works in literature (municipal stage) of 10th graders in 2019. The system of studying the concept of "snow" in the context of the analysis of lyric works of Russian-speaking Yakut poets A.K. Mikhailova, R.G. Shchirova in high school. The presented comparative system for the study of lyrics activates cognitive activity and develops the skills of independent research activities in a multicultural educational space.

Key words: **comparative study, lyrical work, multicultural space, dialogue.**

***Н.И. Никонова,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nikon_nad@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассмотрены вопросы изучения лирических произведений в старших классах полилингвальной школы. Представлены сопоставительный, культурологический, диалогический методы анализа лирических произведений, что позволяет обогатить культурный кругозор, повысить читательский интерес обучающихся, осуществить обобщение литературоведческого материала родной поэзии. В качестве экспериментального метода исследования использован опрос школьников 10 классов Намского улуса Республики Саха (Якутия), а также анализ всероссийских олимпиадных работ по литературе (муниципальный этап) десятиклассников в 2019 г. Описывается система изучения концепта «снег» в контексте анализа лирических произведений русскоязычных якутских поэтов А.К. Михайлова, Р.Г. Щировой в старших классах. Представленная сопоставительная система изучения лирики активизирует познавательную деятельность и развивает навыки самостоятельной исследовательской деятельности в поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: **сопоставительное изучение, лирическое произведение, поликультурное пространство, диалог.**

Россия – многонациональная стран мира, на территории которой проживают более 190 народов. Республика Саха (Якутия) является одним из крупнейших полиэтнических регионов России, где насчитывается более 120 национальностей. В условиях многокультурности в России сложились подходы к организации межкультурного взаимодействия и поликультурного образования, которые нашли своё отражение в формируемых личностных результатах старшеклассников в Федеральном государственном общеобразовательном стандарте среднего общего образования: «…сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире»; «толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения» [1, с. 6].

Большинство учёных (М.В. Черкезова [2], М.В. Межова [3], А. Ю. Белогуров, Л. Л. Супрунова [4] и другие) считают, что посредством выявления типологий при изучении русской и родной литератур обучающиеся смогут постичь культуру и литературу другого народа. Особое место отводится урокам по изучению лирических произведений, основанных на принципах установления связей, соотношения и взаимного дополнения. Значимость сопоставления как универсальной текстовой категории [5] делает его эффективным инструментом анализа художественного произведения в старших классах, идеи поликультурного образования могут реализовываться с помощью сопоставительного изучения произведений.

С целью выявления читательского интереса к лирическим произведениям было проведено анкетирование среди обучающихся 10 классов Намского улуса Республики Саха (Якутия): МБОУ «Намская улусная гимназия им. Н.С. Охлопкова», МБОУ «Намская средняя общеобразовательная школа № 2», МБОУ «Хамагаттинский саха-французский лицей». Общее количество респондентов – 192. Гендерный состав: мальчики – 43,7%, девочки – 56,2%.

Обучающимся была предложена анкета, состоящая из 4 вопросов:

1. Какие произведения Вам нравится читать больше всего?

а) эпические;
б) драматические;
в) лирические.

2. Какие произведения вызывают у Вас затруднения?

а) эпические;
б) драматические;
в) лирические.

3. Нравится ли Вам читать лирические произведения? Укажите ДА или НЕТ и обоснуйте свой ответ.

4. Какие трудности могут вызвать у Вас поэтические тексты?

а) непонимание смысла текста, идеи произведения;

б) трудности восприятия, вызванные формой произведения;

в) трудностей не испытываю;

г) другой вариант ответа.

Результаты анкетирования показали, что 77,7% опрошенных предпочитают чтение эпических произведений, 17,4% – лирическим, только 4,7% отдают предпочтение драматическим произведениям.

Логично, что меньше всего затруднений при изучении вызывают эпические произведения, на это указали 9,5% обучающихся, 38% отметили, что у них возникают сложности при изучении драматических произведений, по ответам 52,3% обучающихся наибольшую трудность представляют лирические произведения.

На положительное отношение к лирике указали 22,2% обучающихся и 77,7% отметили обратное. Свои ответы они аргументировали по-разному: например, среди тех, кому интересна лирика, некоторые указали, что им нравятся лишь отдельные произведения. Среди тех, кому лирические произведения не нравятся, были указаны следующие причины: «сложно понять смысл произведения, который автор в него вложил», «иногда бывает трудно выделять тропы, изобразительно-выразительные средства и объяснить их значение», «трудно воспринимать текст из-за формы, бывают непонятны переносные, символические значения слов».

Следующий вопрос конкретно устанавливает трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении лирических произведений. 80,9% опрошенных указали на первый вариант ответа – «непонимание смысла текста, идеи произведения», 15,8% отметили «трудности восприятия, вызванные формой произведения» и 3,1% старшеклассников не испытывают трудностей.

Также был проведен анализ всероссийских олимпиадных работ по литературе (муниципальный этап) среди 10 классов школ г. Якутска (2019 г.). Всего приняли участие 78 обучающихся. Им давалась возможность «провести целостный анализ прозаического или поэтического текста. Выбор текста – право ученика» [6, с. 28]. Процентное количество выбравших целостный анализ стихотворения составило 28,2% и выбравших анализ прозаического произведения – 78,8%, что говорит о наименьшем интересе к поэтическим произведениям даже у одарённых детей.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

– у опрошенных старшеклассников невысокий интерес к лирическим произведениям;

– обучающиеся испытывают затруднения при восприятии и анализе лирических произведений, которые связаны с непониманием идейного содержания, обусловленные метафоричностью поэтического слова и родовой спецификой лирики; неумением анализировать стихотворные тексты в единстве формы и содержания; с недостаточной развитостью эмоциональной сферы;

– многие старшеклассники полилингвальных школ испытывают трудности, сталкиваясь с поэтической речью, связанные с непониманием другой культурной реальности, чувств и событий, описанных поэтом.

На основе этих выводов становится понятным, что необходимой становится разработка определенной системы изучения лирических произведений в школе, которая позволила бы добиться максимально высоких результатов в развитии навыков анализа и интерпретации, а также умения адекватно и глубоко воспринимать текст. Сопоставительные методы изучения художественных произведений являются одним из наиболее целесообразных путей решения проблемы развития умений анализировать, обобщать, систематизировать полученные знания, сравнивать и сопоставлять, а также способствуют межкультурной коммуникации.

В 10 профильном гуманитарном классе МБОУ «Намская улусная гимназия имени Н.С. Охлопкова» предлагаем изучение лирических произведений регионального поэта А. К. Михайлова. Выстраивая урок на основе концепта «снег», который и в русской, и в якутской культуре несет особое значение, обучающимся было предложено подобрать несколько ассоциаций к слову «снег». В результате получены следующие ответы: «зима» (75%), «белый» (64%), «холод» (53%), «снеговик» (2 5%), «Новый год» (25%), «снежинка» (22%), «пушистый» (19%) и др.

Далее предлагается небольшое исследование слова-концепта «снег» в культуре и литературе. Каждая группа выполняет одно задание: 1) найдите определение слова «концепт»; 2) найдите определение и этимологическое значение слова «снег»; 3) концепт «снег» в русской культуре; 4) концепт «снег» в русской поэзии.

Для анализа предлагается стихотворение А.К. Михайлова «Снег в Якутске» [7].

«На улице – свет,
На улице – все,
На улице – снег
Кружится, кружится.
И вот наш Якутск
Совершенно сед,
Белеют дома,
Тротуары и улицы.
Я молча стою
И понять не могу,
За что мне такое
Счастье дано.
Стою и смотрю
На буйный разгул
Снежинок, пьянящих,
Словно вино.
И радостно мне,
И сладостно мне,
И тают бесследно
Любые обиды.
Люблю этот снег,
Ловлю этот снег
И слушаю смех
Любимой» [7].

Каким настроением пронизано это стихотворение? Как вы думаете, о чем это стихотворение? Отчего возникает чувство радости у лирического героя? Какую роль в этом стихотворении играет снег? Выпишите ключевые слова.

Обучающиеся отмечают, что стихотворение наполнено радостью от первого снега как начала чего-то нового. Ритм стихотворения помогает передать радостные ощущения лирического героя, который восхищается красотой природы, снегопада. Снегопад олицетворяет быстротечность времени, жизни. Об этом говорят строчки: «и тают бесследно любые обиды». Образ снега символизирует чистоту человеческой души, светлые чувства. Также ребята выделяют параллели между светом и снегом: «На улице – свет» – «На улице – снег» [7]. Снег – свет, чистота.

Далее сопоставляем стихотворение А.К. Михайлова с лирическим произведением якутской поэтессы Р.Г. Щировой «Привет тебе, о первозданный снег!..» [8]. Для систематизации материала ответы обучающихся оформляем в сопоставительную таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Образ снега в стихотворениях А. К. Михайлова и Р.Г. Щировой

Аспекты сопоставления	А. К. Михайлов «Снег в Якутске»	Р. Г. Щирова «Привет тебе, о первозданный снег!..»
Чувства лирического героя	Лирический герой рад снегу: «Я молча стою / И понять не могу, / За что мне такое / Счастье дано» [7]. Стихотворение переполнено радостным, торжественным настроением	Лирический герой Р. Щировой ощущает чувство радости, восхищения, но вместе с тем снег вызывает чувство грусти, герой погружается в глубокие раздумья: «Оставив свежей грусти влажный след», «И наступает в мире тишина / Неспешных дум и светлых ожиданий...» [8].
Ключевые слова	«снег», «кружится», «Якутск» «совершенно сед», «разгул снежинок» [7]	«первозданный снег», «чистотой», «лучистый, добрый свет», «зыбкий полусон», «обновленье», «тишина» [8]
Образ снега	Снег как символ чистоты души («На улице – свет», «На улице – снег») [7]; как символ быстротечности времени или символ всепрощения («И тают бесследно / Любые обиды») [7]	Снег – символ времени, обновления природы. Снег связан с мотивом сна: «И предавая прошлое забвенью, / Все погружаешь в зыбкий полусон. / И наступает в мире тишина» [8]. Также снег выступает символом чистоты и света: «Вновь я твоею чистотой пленяюсь / И легкостью воздушной восхищаюсь, / Ловя ладонью твой скользящий бег. / Струишь с небес лучистый, добрый свет» [8]
Вывод	Образ снега в обоих произведениях динамичен, глаголы настоящего времени создают ощущение движения: «кружится», «белеют», «тают» [7]; «струишь», «слетаешь», «таешь», «плывешь», «погружаешь», «наступает» [8]	

Таким образом, ученики выделяют специфические черты каждого произведения. Для А.К. Михайлова природа, зима, снег являются источником вдохновения. Его стихотворение наполнено чувством радости, умиротворенности. Стихотворение «Снег в Якутске» динамичное и веселое («буйный разгул снежинок»), при этом снег является объектом созерцания лирического героя, он завораживает его. А в стихотворении Р.Г. Щировой чувство радости сменяется грустью. Снег заставляет лирического героя погрузиться в свои мысли. В этом произведении концепт «снег» тоже связан со светом и с тишиной. Кроме того, ребята выделили мотив сна у Р.Г. Щировой – «зыбкий полусон» [8], говорящий о том, что с наступлением зимы природа погружается в сон.

В заключение обучающиеся обращаются к произведениям русских поэтов, которые можно сопоставить со стихотворениями якутского поэта А.К. Михайлова. Старшеклассники отмечают стихотворения «Зимнее утро» А. С. Пушкина, «Береза», «Поет зима – аукает…» С.А. Есенина, «Чародейкою зимою…» Ф.И. Тютчева и др.

Сопоставительное изучение лирических произведений является эффективным способом углубления и расширения литературного образования школьников. Целесообразное и систематическое использование сопоставительного метода изучения художественных произведений способствует глубокому пониманию одного текста под влиянием другого, школьники учатся не только видеть сходства и различия в произведениях, но и развивают умения видеть мир в диалоге. Сопоставительное изучение произведений обеспечивает эффективное усвоение учебного материала, усиливает эмоциональную восприимчивость обучающихся, развивает навыки самостоятельного анализа литературного произведения.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Available at: http:// https://fgos.ru
2. Черкезова М.В. Исторический опыт формирования содержания литературного образования в полиэтническом российском социуме. *Стандарт и мониторинг в образовании*. 2013; № 2: 44 – 48.
3. Межова М.В. Поэтический текст в межлитературном диалоге культур. *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* Гуманитарные науки. 2015; № 10: 168 – 178.
4. Белогуров А.Ю., Супрунова Л.Л. *Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования*. Available at: http://abelogurov.narod.ru/works/text2.html
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
6. *Методические рекомендации по организации и проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников по литературе в 2019/2020 учебном году*. Москва, 2019.
7. Михайлов А.К. *Снег в Якутске:* Стихи. Москва: Современник, 1980.
8. Щирова Р.Г. *Стихи*. Якутск, 1985.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Available at: http:// https://fgos.ru
2. Cherkezova M.V. Istoricheskij opyt formirovaniya soderzhaniya literaturnogo obrazovaniya v poli`etnicheskom rossijskom sociume. *Standart i monitoring v obrazovanii.* 2013; № 2: 44 – 48.
3. Mezhova M.V. Po`eticheskij tekst v mezhliteraturnom dialoge kul'tur. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Gumanitarnye nauki. 2015; № 10: 168 – 178.
4. Belogurov A.Yu., Suprunova L.L. *Polikul'turnyj aspekt nacional'no-regional'nogo komponenta soderzhaniya obschego obrazovaniya.* Available at: http://abelogurov.narod.ru/works/text2.html
5. Bahtin M.M. *`Estetika slovesnogo tvorchestva.* Moskva: Iskusstvo, 1979.
6. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu shkol'nogo i municipal'nogo `etapov vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po literature v 2019/2020 uchebnom godu*. Moskva, 2019.
7. Mihajlov A.K. *Sneg v Yakutske:* Stihi. Moskva: Sovremennik, 1980.
8. Schirova R.G. *Stihi*. Yakutsk, 1985.

Статья поступила в редакцию 18.08.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00872

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*

FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article reveals the problem of forming the ethnocultural competence of future primary school teachers. The relevance of the study lies in the fact that the process of integration of the Russian education system into the international educational space is currently developing, in connection with which, multicultural education is becoming relevant, where the cultural component of the educational content acquires special significance. Teachers are faced with the task of educating a personality with intercultural competence, formed on the basis of ethnic culture. The primary school teacher is a key figure in the educational process, a translator of the spiritual heritage of the people to the younger generation. The ethnocultural competence of a teacher is considered as an integral professional and personal characteristic that determines the readiness and ability to ethnocultural education of primary schoolchildren, the organization of activities to familiarize with the national culture, foster a positive, tolerant attitude and respect for the culture and traditions of other peoples.

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*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье раскрывается проблема формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов. Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время идет процесс развития глобализации образования, в связи чем актуальным становится поликультурное образование, где культурологическая составляющая содержания образования приобретает особое значение. Перед педагогами стоит задача – воспитание личности, обладающей межкультурной компетентностью, сформированной на основе этнической культуры. Учитель начальных классов является ключевой фигурой учебно-воспитательного процесса, транслятором духовного наследия народа подрастающему поколению. Этнокультурная компетентность педагога рассматривается как совокупность профессионально-личностных характеристик, определяющая готовность и способность к этнокультурному образованию младших школьников, организации деятельности по приобщению к национальной культуре, воспитанию позитивного, толерантного отношения и уважения к культуре и традициям других народов.

Ключевые слова: **этнокультурная компетентность, учитель начальных классов, профессиональная подготовка.**

В системе высшего образования предусматривается комплекс мероприятий по повышению качества подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды, способных к реализации этнокультурного образования учащихся. Способствовать сохранению, развитию и пропаганде культурных достижений народа – одна из важных задач педагога. Согласимся с мнением В.А. Сластенина, что миссия педагога заключается в том,

чтобы быть носителем, транслятором накопленных народом ценностей, языка, культуры, традиций и фольклора [1].

Этнокультурное образование младших школьников предусматривает в первую очередь формирование этнической идентификации и социализацию в поликультурное образовательное пространство. В связи с этим функция учителя заключается в следующем [2, с. 20]:

– транслирующая (передача подрастающему поколению накопленного культурно-исторического опыта народа, духовных ценностей);

– развивающая (формирование этнического самосознания, воспитание толерантности и уважения к культуре и традициям своего и других народов);

– дифференцирующая (изучение национально-культурных потребностей детей);

– интегрирующая (организация положительного взаимодействия и культурного взаимообогащения представителей разных национальностей).

Этнокультурное образование младших школьников смогут осуществить высокоподготовленные, «этно-» «культурно-» «компетентные» педагоги.

Слово «культура» с латинского языка переводится как «возделывание», «обработка», «улучшение земли». В трудах немецкого просветителя И.Г. Гердера дается значение понятия «культура» в контексте истории человечества [3].

В толковом словаре В.И. Даля понятие «культура» рассматривается как «обработка, уход, возделывание, возделка» и «образование умственное и нравственное». В этническом контексте «культура» понимается как духовные и материальные ценности народа, традиции и обряды, язык и фольклор, которые передаются из поколения в поколение. Термин «компетентность» с латинского языка означает «добиваюсь, соответствую, подхожу». В толковом словаре В. Даля «компетентность» – это круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; знание и опыт в той или иной области [4].

Проблема профессиональной компетентности педагога является предметом исследования многих ученых (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, А.К. Маркова, Н.Н. Лобанова, Л.М. Митина, О.С. Орлов, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.).

Анализ исследования позволил выявить основные подходы к изучению понятия «компетентность» [5, с. 23]. Е.В. Бондаревская, Л.С. Колмогорова, Е.В. Попова, Н.С. Розов рассматривают данное понятие в контексте педагогической культуры; Д.М. Гришин, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлютенков, А.И. Пискунов, О.М. Шиян раскрывают компетентность в педагогической деятельности; А.И. Панарин, Р.Х. Шакуров – как профессионально-личностную характеристику педагога, Б.С. Гершунский, Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский, О.Е. Ломакина – как качество уровня подготовленности учителя и как результат системного образования.

В.А. Сластениным разработана профессиограмма учителя, основанная на системно-целостном подходе к профессиональному становлению и раскрывающая творческий потенциал. В профессиограмме систематизирована характеристика педагога, обеспечивающая успешную педагогическую деятельность. Основная концепция профессионального развития педагога заключается в творческой самореализации и развитии эмоционально-волевых способностей [1].

В трудах Д.М. Гришина, М.Н. Кузьмина, А.К. Марковой и др. деятельный компонент рассматривается как системообразующий в структуре профессиональной компетентности. В работе Е.М. Павлютенкова профессиональная компетентность раскрывается как глубокое и свободное владение содержанием своего предмета и наличие профессионально важных качеств личности учителя. С.Г. Молчанов рассматривает профессиональную компетентность как совокупность философских, социологических, психологических, педагогических знаний, умений моделирования, программирования, проектирования, рефлексии и профессионально значимых личностных качеств, таких как креативность, стремление к самопознанию, саморазвитию и самореализации и др. Как считает О.С. Орлов, компетентный специалист обладает совокупностью педагогической культуры, которая позволяет ему решать задачи образования, а также организовывать педагогическое взаимодействие [6].

А.К. Маркова рассматривает компетентность как один из компонентов профессионализма, она которая делится на специальную, социальную, личностную и индивидуальную. Специальная компетентность – это наличие профессиональных качеств проектирования собственного развития. Социальная компетентность – способность к сотрудничеству, общению. Личностная компетентность – способность к саморефлексии, саморазвитию. Индивидуальная компетентность – самореализация человека, готовность к профессиональному росту.

Э.Ф. Зеер определяет классификацию профессиональной компетентности и в качестве основных ее компонентов выделяет социально-правовую компетентность, т.е. знания и умения в области взаимодействия с людьми, владение приемами педагогического общения; спецкомпетентность, т.е. способность к самостоятельному решению конкретных профессиональных задач, саморефлексии и самосовершенствованию; персональную компетентность, т.е. способность к постоянному профессиональному росту, самореализации.

Таким образом, многими исследователями профессиональная компетентность педагога рассматривается как профессионально-личностная характеристика, которая определяет способность решать конкретные ситуации и задачи, возникающие в реальной жизни, с применением знаний, способностей, профессионального и жизненного опыта [7, с. 8].

Вопросы этнокультурной подготовки педагогов, системно-целостный подход к подготовке учителя национальной школы рассматривается в трудах Г.Н. Волкова [8, с. 20 – 23].

А.Н. Некрасова понятие «этнокультурная компетентность» понимает как свойство личности, подготовленной к межэтническому общению. В.Н. Галяпина и Т.В. Поштарева основной целью этнокультурной компетентности педагога считают внешнюю и внутреннюю направленность личности. Внешняя направленность – это учет этнических особенностей, стремление к межкультурному диалогу. Внутренняя направленность – педагог не только носитель культуры, а транслятор, проводник культурных ценностей [9].

С.Б. Серякова рассматривает понятие «этнокультурная компетентность педагога» как педагогический феномен, характеризующий степень усвоения культуры своего и других народов, способность к передаче традиций, ценностных ориентаций, к реализации этнокультурного образования. Автор считает, что формирование этнокультурной компетентности осуществляется в процессе теоретической этнопедагогической подготовки будущих педагогов и через включение в творческую деятельность с погружением в мир традиций и культуры, а также формирование этнического самосознания будущего учителя [10].

В. Байденко видит понятие компетенции в способностях специалиста, которые основываются на знаниях, опыте, склонностях, полученных в результате обучения, но подразумевает не только наличие их, но и владение и применение их в решении конкретных ситуаций и задач.

А.В. Хуторской выделяет следующие компетенции: ценностно-смысловая компетенция, которая связана с ценностными представлениями человека, его мировосприятием; общекультурная компетенция – это духовно-нравственные основы семейных и социальных отношений, культурологические основы общественных и социальных явлений; информационная компетенция – это умение анализировать и отбирать нужную информацию, преобразовывать и передавать ее; коммуникативная компетенция подразумевает способность взаимодействовать с людьми; социально-трудовая компетенция – это владение знаниями и опытом гражданско-общественной, социально-трудовой деятельности.

Проблемы развития регионального образования и специфика профессиональной подготовки будущих педагогов рассмотрены в трудах В.Ф. Афанасьева, И.С. Портнягина, П.П. Борисова [11], Ф.В. Габышевой, Е.И. Михайловой, А.А. Григорьевой, Л.И. Аманбаевой, Д.А. Данилова, Е.П. Жиркова, А.В. Ивановой, А.Г. Корниловой, В.Д. Михайлова, А.В. Мордовской, А.Д. Семеновой, И.И. Портнягина, Н.Д. Неустроева, А.Д. Николаевой, А.Н. Неустровой, Н.Н. Романова, Захаровой А.И., Бортник А.Ф, Романовой М.Н., Г.Н. Максимова и др.

Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова характеризуют профессиональную компетентность педагога как соответствие знаний, умений и опыта педагога реальному уровню сложности выполняемых им психолого-педагогических, методических задач и проблем, также навыки профессиональной рефлексии, умения выявлять, описывать и объяснять факты, явления и процессы в реальной жизни [11].

А.Д. Николаева раскрывает преимущества использования индигенного подхода в практике подготовки будущих педагогов. Индигенный подход предполагает, что только носитель аборигенной культуры может эффективно реализовывать задачи образования, основываясь на социокультурных особенностях развития родного народа, его мировоззрения и менталитета [12, с. 32 – 37].

Процесс этнопедагогизации подготовки будущих учителей, как считают Н.Д. Неустроев и А.Н. Неустроева, решает задачи формирования ценностного отношения к истории народа, освоения традиций народной педагогики, развития способностей по различным видам народного творчества, культуры межнациональных отношений, развития этнопедагогических качеств личности учителя [13, с. 184 – 189].

Таким образом, этнокультурная компетентность педагога – это профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность к сохранению, развитию и передаче культурно-исторических достижений народа, организации деятельности учащихся по приобщению к национальной культуре, воспитанию уважения к культуре и традициям своего и других народов.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. *Формирование профессиональной культуры учителя:* учебное пособие для педагогических специальностей вузов. Москва: Прометей, 1993.
2. Строков К.А. *Современные технологии подготовки специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности*: учебное пособие. Тамбов: Издательство ТГУ, 2000.
3. Акимов В.В. *Педагогические условия организации производительного труда сельских школьников: На примере национально-региональной системы образования Республики Саха (Якутия).* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Якутск, 1999.
4. Аманбаева Л.И., Егорова У.Ф. Этнокультурный аспект развития творческих способностей студентов в процессе обучения ювелирному делу. *Человек и образование*. 2019; № 4 (61): 43 – 47.

5. Першина Л.А. *Формирование психологической компетентности у студентов педагогически колледжей*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2002.
6. Орлов О.С. *Педагогическая компетентность в жизни человека (размышления и раздумья «неклассического» педагога*). Великий Новгород: НовГУ, 2004.
7. *Компетентностный подход в педагогическом образовании*: коллективная монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2004.
8. Волков Г.Н. *Этнопедагогическая пансофия*: монография. Под научной редакцией Г.М. Борликова. Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2009.
9. Галяпина В.Н., Поштарева Т.В. *Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности*: курс лекций: в 3 ч. Ставрополь: Издательство СКИПКРО, 2004.
10. Серякова С.Б. *Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2002.
11. Данилов Д.А., Корнилова А.Г., Корнилов Ю.В. *Социально-педагогический процесс и профессиональная компетентность педагогов:* монография. Якутск, 2018.
12. Николаева А.Д. Индигенный подход в подготовке будущих педагогов. *Глобальный научный потенциал*. 2019; № 10 (103): 32 – 37.
13. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. *Этнокультурное образование будущих учителей для школ коренных народов Севера. Этнокультурное образование в Дальневосточном Федеральном округе Российской Федерации*: коллективная монография. Составители У.А. Винокурова, С.С. Семенова. Серия: Этнокультурное образование. Якутск, 2015; Т., Выпуск 1.

References

1. Slastenin V.A. *Formirovanie professional'noj kul'tury uchitelya:* uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih special'nostej vuzov. Moskva: Prometej, 1993.
2. Strokov K.A. *Sovremennye tehnologii podgotovki specialistov hudozhestvenno-tvorcheskogo profilya k `etnokul'turnoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Tambov: Izdatel'stvo TGU, 2000.
3. Akimov V.V. *Pedagogicheskie usloviya organizacii proizvoditel'nogo truda sel'skih shkol'nikov: Na primere nacional'no-regional'noj sistemy obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 1999.
4. Amanbaeva L.I., Egorova U.F. `Etnokul'turnyj aspekt razvitiya tvorcheskih sposobnostej studentov v processe obucheniya yuvelirnomu delu. *Chelovek i obrazovanie*. 2019; № 4 (61): 43 – 47.
5. Pershina L.A. *Formirovanie psihologicheskoj kompetentnosti u studentov pedagogicheski kolledzhej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2002.
6. Orlov O.S. *Pedagogicheskaya kompetentnost' v zhizni cheloveka (razmyshleniya i razdum'ya «neklassicheskogo» pedagoga*). Velikij Novgorod: NovGU, 2004.
7. *Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A.I. Gercena, 2004.
8. Volkov G.N. *`Etnopedagogicheskaya pansofiya*: monografiya. Pod nauchnoj redakciej G.M. Borlikova. `Elista: Kalmyckij gosudarstvennyj universitet, 2009.
9. Galyapina V.N., Poshtareva T.V. *`Etnopedagogicheskie i `etnopsihologicheskie aspekty professional'noj pedagogicheskoj deyatel'nosti*: kurs lekcij: v 3 ch. Stavropol': Izdatel'stvo SKIPKRO, 2004.
10. Seryakova S.B. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk, 2002.
11. Danilov D.A., Kornilova A.G., Kornilov Yu.V. *Social'no-pedagogicheskij process i professional'naya kompetentnost' pedagogov:* monografiya. Yakutsk, 2018.
12. Nikolaeva A.D. Indigennyj podhod v podgotovke buduschih pedagogov. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2019; № 10 (103): 32 – 37.
13. Neustroev N.D., Neustroeva A.N. *`Etnokul'turnoe obrazovanie buduschih uchitelej dlya shkol korennyh narodov Severa. `Etnokul'turnoe obrazovanie v Dal'nevostochnom Federal'nom okruge Rossijskoj Federacii*: kollektivnaya monografiya. Sostaviteli U.A. Vinokurova, S.S. Semenova. Seriya: `Etnokul'turnoe obrazovanie. Yakutsk, 2015; T., Vypusk 1.

Статья поступила в редакцию 07.09.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00873

Abbasova L.I., *senior lecturer, State Budget Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov" (Simferopol, Russia), E-mail: levizayalta@gmail.com*

DESIGNING THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTENT OF TRAINING FUTURE TEACHERS. The article is devoted to the problem of design in the context of pedagogical activity in the content of training future teachers. A broad analysis of the concept of pedagogical activity is presented from the standpoint of various authors. The main components of pedagogical activity in the process of training future teachers are clarified and disclosed: gnosticism, design, constructive, organizational, communicative. The purpose of training teachers for professional pedagogical activity is revealed, which is manifested in mastering the main functions of pedagogical activity. The characteristic of the definition of "project" is given, the features of design and construction, as components of design activity, are considered and specified. Design activity in the study is presented as an invariant component of any activity, including pedagogical, which, in turn, is aimed at the creation, development, planning and development prospects of subjects and objects of pedagogical activity. The components of project activities are listed, which are the basis for the development of the concept of pedagogical design of professional training of future teachers and are presented in the form of models: conceptual, predictive, productive, monitoring and reflection. The features of pedagogical activity in terms of project methods, as well as the features of pedagogical processes in pedagogy, are described. The role of pedagogical design in the contents of training future teachers is shown.

Key words: **activity, pedagogical activity, preparation, project, design, professional training, future teacher.**

Л.И. Аббасова*, доц., ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, E-mail: levizayalta@gmail.com*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНТЕКСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена проблеме проектирования в контексте педагогической деятельности в содержании подготовки будущих педагогов. Представлен широкий анализ понятия педагогической деятельности с позиции разных авторов. Уточнены и раскрыты основные компоненты педагогической деятельности в процессе подготовки будущих педагогов: гностицизм, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный. Раскрыта цель подготовки педагогов к профессионально-педагогической деятельности, которая заключается в овладении основными функциями педагогической деятельности. Дана характеристика дефиниции «проект», рассмотрены и уточнены особенности проектирования и конструирования как составляющих проектировочной деятельности. Проектировочная деятельность в исследовании представлена как инвариантная составляющая любой деятельности, в том числе и педагогической, которая, в свою очередь, направлена на создание, разработку, планирование и перспективу развития субъектов и объектов педагогической деятельности. Перечислены компоненты проектной деятельности, которые являются основой для разработки концепции педагогического проектирования профессиональной подготовки будущих педагогов и представлены в виде моделей: концептуальной, прогностической, производительной, мониторинга и рефлексии. Описаны особенности педагогической деятельности в условиях методов проекта, а также особенности педагогических процессов в педагогике. Показана роль педагогического проектирования в содержании подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: **деятельность, педагогическая деятельность, подготовка, проект, проектирование, профессиональная подготовка, будущий педагог.**

Система образования Российской Федерации переходит на новый виток развития. В научной литературе проектирование рассматривается с различных сторон: как способность человека; как составная часть различных видов деятельности; как особый вид процесса познания [1 – 11]. Детальная характеристика этих составляющих даст возможность определиться с фундаментальным понятием нашего исследования – «педагогическим проектированием».

Понятие «деятельность» – это философская категория. Если попытаться уточнить специфику способа существования человека, то она может рассматри-

ваться как активное отношение человека к миру, направленное на его целесообразное изменение и преобразование. При этом трансформации внешнего мира являются только предпосылкой и условием для эволюционных изменений человека. Деятельность, по мнению Г.С. Батищева [2], не только определяет сущность человека, но и, выступая в роли настоящей субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека.

А.Н. Леонтьев в своих исследованиях рассматривает структуру деятельности и выделяет такие ее компоненты: потребности – мотивы (что побуждает субъекта к действию); цели (результаты, на достижение которых направлена деятельность); средства (предметы, которые помогают деятельности осуществиться); условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу); а также операции – действия – деятельность [6].

Как видим, ни философией, ни психологией человеческая деятельность не рассматривается в целом. В каждой из наук исследуются только отдельные проекции понятия «деятельность», которые являются активными действиями субъекта, целенаправленными на его взаимодействие с объектом в окружающей среде и имеющими сложную структуру.

В современных педагогических словарях содержание понятия «деятельность» объясняется по-разному: способ бытия человека в мире, способность ее вносить в действительность изменения; специфическая форма общественно-исторического бытия человека, целенаправленное изменение её естественной и социальной действительности; специфическая активная форма взаимодействия человека с окружающей средой, содержание которой заключается в ее целенаправленном изменении и преобразовании в интересах человека, включающей в себя цель, средства, результат и процесс познания (В.М. Полонский) [7].

В конечном итоге мы приходим к пониманию того, что деятельность – это активная форма взаимодействия человека с окружающей средой, сущность которой заключается в необходимости осуществления определенных изменений в интересах субъекта.

Изучая проблему педагогической и профессионально-педагогической деятельности, необходимо отметить, что чаще всего эти понятия трактуются как равнозначные. Однако использование их как синонимов может привести к теоретической алогичности. Педагогическая деятельность не однозначна, она всегда допускает гибкую шкалу решений, которые зависят от многих обстоятельств. Как справедливо отмечает О.А. Абдуллина, «творчески работающий учитель не только опирается на достижение педагогической науки, но и вместе с тем обогащает педагогическую теорию» [1, с. 67].

Считаем целесообразным обратиться к педагогическим словарям, в которых понятие «педагогическая деятельность» трактуется как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности обучающегося и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения; «осознанный и целенаправленный процесс привлечения человека к культуре, который осуществляется профессионально или самостоятельно в специально созданных для этого заведениях, в семье, в процессе дружеского общения, во всех сферах практической деятельности людей и личностью наедине с собой».

Учитывая вышесказанное, правомерно сделать следующий вывод: педагогическая деятельность, в какой бы форме она не протекала, – это сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, который требует от педагога проявления всех свойств и характеристик его личности.

Проблемы подготовки будущих педагогов, педагогическая деятельность является динамической системой, составляющими которой являются пять взаимосвязанных компонентов, связанных с осуществлением деятельности педагога: гностицизм; проектировочный; конструктивный; организаторский; коммуникативный.

Принимая во внимание предварительно конкретизированные трактовки, мы определяем педагогическую деятельность как целенаправленное, сознательно организованное или импровизированное взаимодействие педагога и учащихся, в процессе которого решаются общественно значимые задачи образования и воспитания, происходит процесс становления личности, усвоения основных норм и правил поведения в обществе.

Профессионально-педагогическая деятельность, как и деятельность в целом, является формой активного отношения преподавателя к ее объекту, содержанию, формам организации, методам и средствам обучения, а также рассматривается как процесс выполнения педагогом своих функциональных обязанностей, определенных нормативными документами. Рассматривая сущность профессионально-педагогической деятельности педагога, мы определили, что целью подготовки педагога к такой деятельности является овладение им всеми взаимосвязанными ее функциями. Проектировочная деятельность является инвариантной составляющей педагогической деятельности, которая направлена на исследование возможных тенденций, изменений и перспектив развития субъектов и объектов педагогической деятельности.

Проект как основной «продукт» прогностической деятельности содержит несколько значений, и почти все они имеют определенное отношение к педагогике. Во-первых, проект – это предварительный (предполагаемый) текст какого-либо документа [3, с. 216]. Во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой или организационной формой целенаправленной деятельности. Деятельность специалистов в таких проектах не называют проектированием. В этом смысле в обучении применяется понятие «проект – как форма исследовательской деятельности обучающихся». В качестве примера можно привести один из самых грандиозных международных проектов – это Интернет, который есть в жизни каждого. И третье значение проекта – деятельность по созданию (разработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или их моделей.

Что касается проектирования и конструирования, то их различие также носит достаточно условный характер. По нашему мнению, отличие состоит в том, что проектирование может быть и теоретическим (на бумаге или компьютере), а конструирование предполагает материальное (реальное) воплощение проектной деятельности. Проектирование направлено на создание моделей, является планированием (будущих) процессов и явлений (в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт с целью его более глубокого осмысления).

Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные связи, которые объединяют совокупность элементов, например, образовательной системы). В теории педагогического проектирования конкретизируют (В.А. Попков, А.В. Коржуев [8]):

– концептуальную модель, основанную на информационной базе данных и программе действий;

– прогностическую модель – для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей;

– производительную модель, с помощью которой можно подготовить средства реализации и научить преподавателей работе с педагогическими инструментами;

– модель мониторинга – для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов;

– модель рефлексии, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций.

Подчеркнем, что данная классификация является основой для разработки концепции педагогического проектирования профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях педагогического учебного заведения.

Сущность педагогического проектирования, по мнению Т.А. Каплунович, заключается в инновационном синергическом управлении образовательными системами, которые самоорганизовываются на почве функций мониторинга относительно обеспечения модельного представления самоорганизации субъектов инновационной деятельности [5].

Следует отметить, что большинство педагогов теории проекта согласны с тем, что основные этапы процесса педагогического проектирования повторяются несколько раз, а некоторые полагают, что каждый последующий цикл отличается от предыдущего более детальным и менее общим.

Следовательно, теоретический анализ современной психолого-педагогической литературы по проблемам проектирования позволил установить, что проектирование в современных педагогических исследованиях используется, как правило, в личностно ориентированном аспекте (социально-педагогическое проектирование, наглядно-дидактический проект, психологическое проектирование и т.д.). Как утверждает Е.В. Бернацкая, это позволяет дифференцировать обучение, осуществлять индивидуальный подход [4].

Таким образом, конечным результатом применения педагогического проектирования в профессиональной подготовке будущих педагогов является не только построение проекта, который является системообразующим фактором системы, но и прогнозирование возможных индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов в образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1990.
2. Батищев Г.С. Определять деятельность в контексте исследовательской задачи. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Составитель И.Т. Касавин. Москва: Политиздат, 1990.
3. Безрукова В.С. *Педагогика: проективная педагогика*: учебное пособие. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
4. Бернацкая Е.В. *Моделирование ситуаций профессиональной деятельности в обучении иностранному языку в высшем учебном заведении военного профиля*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Киев, 2005.
5. Каплунович Т.А. *Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2002.
6. Леонтьев А.Н., Леонтьев Д., Соколова Е. *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Смысл, 2005.
7. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.

8. Попков В.А., Коржуев А.В. *Дидактика высшей школы*: учебное пособие. Москва: Академия, 2001.
9. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
10. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2016; № 4 (36): 11 – 18.
11. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2014; № 2 (28): 21 – 26.

References

1. Abdullina O.A. *Obschepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
2. Batischev G.S. Opredelyat' deyatel'nost' v kontekste issledovatel'skoj zadachi. *Deyatel'nost': teorii, metodologiya, problemy*. Sostavitel' I.T. Kasavin. Moskva: Politizdat, 1990.
3. Bezrukova V.S. *Pedagogika: proektivnaya pedagogika*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1996.
4. Bernackaya E.V. *Modelirovanie situacij professional'noj deyatel'nosti v obuchenii inostrannomu yazyku v vysshem uchebnom zavedenii voennogo profilya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kiev, 2005.
5. Kaplunovich T.A. *Paradigma samoorganizacii v `eksperimental'nom modelirovanii sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2002.
6. Leont'ev A.N., Leont'ev D., Sokolova E. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. Moskva: Smysl, 2005.
7. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
8. Popkov V.A., Korzhuev A.V. *Didaktika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2001.
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. Gluzman A.V., Gorbunova N.V. Iskusstvo pedagogiki. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2016; № 4 (36): 11 – 18.
11. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v respublike Krym: opyt sistemnogo proektirovaniya. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2014; № 2 (28): 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 25.08.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00874

Zotova I.V., *senior lecturer, State Budget Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov" (Simferopol, Russia), E-mail: vip.zotova.irina@mail.ru*

SOCIAL PARTNERSHIP AT THE STAGE OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS. The article is dedicated to a problem of determining social partnership at the stage of professional education of the future educator, as well as the formation of his readiness to organize social and pedagogical partnership. It is shown that an important aspect of the formation of students' readiness for social partnership is the processes of expanding the number of participants in pedagogical interaction in the educational process and their involvement in cooperation. The role of the communicative component of the professional competence of future preschool teachers and its importance in the process of organizing social and pedagogical partnership, building productive relationships with participants in the educational process is noted. The analysis of the essence of social partnership is presented, the result of which in the field of preschool education will be the ability of preschool children to socialize in modern society. The characterization of the content of social partnership is given, which, on the one hand, is represented by a certain type of social relations with various social groups and, on the other hand, acts directly as a mechanism of relationships between participants-partners. The main directions of interaction between a preschool organization and society are listed, found in working with government agencies, interaction with various institutions (education, healthcare, etc.), as well as working with families of pupils.

Key words: **social partnership, interaction, education, future educator, teacher, professional training, preschool education.**

И.В. Зотова, *доц., ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, E-mail: vip.zotova.irina@mail.ru*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОО

Статья посвящена проблеме детерминирования социального партнерства на этапе профессионального образования будущего воспитателя, а также формирования его готовности к организации социально-педагогического партнерства. Показано, что важным аспектом формирования готовности обучающихся к социальному партнерству являются процессы расширения количества участников педагогического взаимодействия в образовательном процессе и вовлечения их в сотрудничество. Отмечена роль коммуникативной составляющей профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования и ее значение в процессе организации социально-педагогического партнерства, построения продуктивных взаимоотношений с участниками воспитательно-образовательного процесса. Представлен анализ сущности социального партнерства, результатом которого в сфере дошкольного образования будет выступать способность детей дошкольного возраста к социализации в современном обществе. Дана характеристика содержания социального партнерства, которое, с одной стороны, представлено определенным типом общественных взаимоотношений с различными социальными группами, а, с другой стороны, выступает непосредственно как механизм взаимоотношений между участниками-партнерами. Перечислены основные направления взаимодействия дошкольной организации с социумом, которое заключается в работе с государственными структурами, различными учреждениями (образование, здравоохранение и т.д.), а также с семьями воспитанников.

Ключевые слова: **социальное партнерство, взаимодействие, образование, будущий воспитатель, педагог, профессиональная подготовка, дошкольное образование.**

Современный этап развития общества сопровождается значительными изменениями в социально-политической, экономической и духовной сферах. Сегодня предъявляются новые требования к профессионализму и компетентности специалистов, что требует от системы образования поиска новых методов и форм обучения, которые бы смогли обеспечить воспитание социально ориентированной личности.

Рассматривая различные аспекты профессиональной компетентности специалистов педагогического профиля, авторы многочисленных исследований (В.Н. Введенский [1], Н.А. Глузман Н.А., Н.В. Горбунова [2], и др.) обосновывают роль и значение ее коммуникативной составляющей. Ситуация профессионального взаимодействия требует большей концентрации со стороны будущего педагога, разработки правильных методов общения, которые позволяют достичь немедленного результата и в то же время минимизируют негативные последствия, которые могут быть связаны с непониманием партнера по общению, с неспособностью четко изложить свою позицию.

Особенно важны вопросы развития коммуникативной сферы личности для подготовки будущих воспитателей, поскольку профессия будущего педагога относится к социономическому виду труда, в котором общение из процесса, сопровождающего трудовую деятельность, переходит в профессионально значимый процесс.

Взаимодействие людей, вступление в контакт – неотъемлемая часть жизни в обществе. От успешности этих контактов зависит реализация наших потребностей, эмоциональный комфорт.

Традиционно в составе партнеров присутствуют образовательные учреждения разных уровней образования, обеспечивающие их преемственность: дошкольное учреждение, учреждения дополнительного образования, учреждения среднего и высшего образования. Субъектами партнёрства выступают органы управления образованием. Как правило, в числе социальных партнёров – представители работодателей, заинтересованное профессиональное и непрофессиональное сообщество. Характерно, что инициаторами партнёрства могут вы-

ступать как сами образовательные учреждения, так и иные стороны, в зависимости от уровня и содержания социальной проблемы [3 – 9].

Дошкольное образование сегодня рассматривается как организация, предоставляющая услуги в области образования, которая способна конкурировать с другими организациями своего профиля. Запрос на современное общество требует от дошкольных образовательных учреждений качества образовательных услуг, другими словами, конкурентоспособности.

Конкурентная образовательная организация – это организация, которая обеспечивает постоянный уровень качества образовательных услуг. Один из существенных факторов повышения качества дошкольного образования – это привлечение социальных сил в образование детей дошкольного возраста.

Другим важным фактором является недостаточная готовность педагога дошкольных образовательных учреждений к организации социально-педагогического партнерства.

«Социальное партнёрство» в педагогическом образовании рассматривается как форма социального взаимодействия субъектов открытой педагогической системы и представителей заинтересованного профессионального и непрофессионального образовательных сообществ, достигшего уровня партнёрства, нацеленного на достижение позитивных и разделяемых всеми партнёрами эффектов и результатов; формирующегося стадиально с учётом общих, особенных и единичных факторов и принципов, реализующегося в различных содержательных форматах, ориентированного на формирование гражданской позиции, партнёрского самосознания и мышления участников и развитие системы педагогического образования в демократичном, гуманном обществе.

Современные тенденции развития дошкольного образования в России связаны с обновлением его содержания, принципов, методов организации в соответствии с социальным заказом общества. Социальный запрос в системе образования предопределяет свою главную цель – подготовить молодое поколение, умеющее решать различные задачи в активной творческой жизни в мировом сообществе, а самое главное – способность к адаптации дошкольника в современном обществе.

Концепция социального развития детей дошкольного возраста в образовательных учреждениях (для будущих педагогов дошкольных образовательных организаций) поставила триединую цель в воспитании: личность как субъект культуры (предмет культуры); свободный гражданин (субъект истории, общества); творческая индивидуальность (предмет деятельности, саморазвитие).

Целью дошкольного образования на современном этапе является не только формирование определенных целей, но и развитие основных способностей личности, его социальных и культурных навыков, здорового образа жизни, основ экологически безопасного поведения, способности адаптироваться к различным условиям (для разрешения проблемных ситуаций).

Социально-педагогическое партнерство как ресурс управления дошкольного образования эффективно будет внедряться только в том случае, когда педагог будет иметь четкое представление о технологии отношений организации образования с окружающей средой, роль и место всех участников учебного процесса в создании новых форм социально-педагогического партнерства на равных правах для всех участников. Перед командой ДОУ в организации социально-педагогического партнерства на одном уровне с задачей мотивации персонала возникает еще один, весьма важный механизм управления задачами партнерства.

Каждый будущий воспитатель обязан предположить, что любой механизм имеет ряд компонентов, взаимодействие которых приводит к достижению целевой функции. Большая часть социально-педагогического партнерства зависит от целей педагога, исходных условий, тенденций и предположений, а также готовности и способности будущего педагога дошкольных образовательных организаций к участию в социальном диалоге. В связи с этим возникает необходимость формирования готовности будущих воспитателей к организации социально-педагогической партнерства.

Исторически сложилось так, что образование строилось на партнерских отношениях, а затем отказались от этого. Параллельно с построением понимания партнерских отношений принципы социального партнерства были также сформированы. На основе понимания этих принципов основной целью социального партнерства является достижение социальной сплоченности, мира и общего блага.

На сферу образования учёными переориентированы отдельные положения, соотносимые с её условиями и особенностями: равноправие участников, взаимное уважение; полномочность социальных партнеров и их представителей; заинтересованность в результатах; свобода обсуждения интересующих вопросов; добровольность принятия на себя обязательств; ответственность сторон; принятие решений на основе переговоров, соглашений, компромиссов; обязательность выполнения договорённостей.

Результат социально-педагогического партнерства в сфере дошкольного образования – это способность дошкольника к социализации в современном обществе.

Для формирования готовности будущего воспитателя к организации социально-педагогического партнерства в первую очередь необходимо проанализировать гносеологические аспекты (теории познания) становления социального взаимодействия участников образовательного процесса.

Изучая проблему нашего исследования, мы обращаем внимание на тот факт, что даже знаменитый философ-просветитель Жан-Жак Руссо в эпоху Нового времени говорил об «общественном договоре». Это достижение общественного договора должно, по мнению Руссо, помочь общественности восстановить утраченную гармонию общественных отношений, стремление к гармонии в мире. Творчески размышлял над проблемами согласования интересов русский общественный деятель, педагог, ученый Дмитрий Менделеев, который заявлял, что общие интересы часто не совпадают с личными и временными, часто противоречат друг другу и, по его мнению, необходимо выбрать первый, а не второй. Это была драма времени. Он неоднократно заявлял, что для будущего развития России очень важно сохранить общинные традиции; в общинном и артельном началах, характерных для нашего народа, он видел зародыш возможных правильных решений многих из тех задач, которые будут стоять перед нами в будущем.

Термин «социальное партнерство», можно сказать, является относительно новой концепцией. Концепция появилась в России в связи с изменением формы собственности. Первоначальное значение его: представители работодателей и работников должны решать проблемы взаимоотношений путем переговоров, находить компромиссы и прийти к согласию на взаимовыгодной основе. Из-за технического прогресса, где экономические отношения проникли во все сферы государства, это было расширение понятийного аппарата термина. Социальное партнерство в научной литературе и практике сегодня характеризуется как неоднозначное и многогранное явление, с одной стороны, представляющее собой особый тип общественных отношений между социальными группами, сообществами, слоями и другими структурами; с другой стороны – механизм взаимоотношений между государственными органами, представителями работников и работодателей.

А.И. Рашидова содержанием социального партнёрства в профессиональном образовании считает достижение его качества, а функциональным механизмом достижения этого качества – формирование социального заказа как механизма реализации социальной потребности и необходимости [5].

Таким образом, по нашему мнению, определяющими началами при формулировании содержания социального партнёрства на этапе профессионального образования будущего воспитателя могут являться следующие: характер социальной проблемы, субъектные характеристики участников её решения, уровневость и согласование возможностей ресурсного обеспечения реализации содержания социального партнёрства.

Библиографический список

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003; № 10: 51 – 55.
2. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. *Профессионализм педагога: Успешность и карьера*: монография. Ялта, 2017.
3. Гром С.Д., Шульга И.И. Социальное партнёрство в сфере образования. *Современная психология и педагогика: проблемы и решения*: сборник статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2018; № 9 (13): 10 – 14.
4. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр, 2002.
5. Рашидова А.И. Социальное партнерство в профессиональном образовании / А.И. Рашидова. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012; № 2: 31 – 33.
6. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 66 – 69.
7. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х. и др. *Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность*: коллективная монография. Москва, 2020.
8. Глузман А.В., Редькина Л.И., Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2014; № 2 (28): 21 – 26.
9. Агарагимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А. и др. *Педагогика: вчера, сегодня, завтра:* коллективная монография. Москва, 2016.

References

1. Vvedenskij V.N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Pedagogika*. 2003; № 10: 51 – 55.
2. Gluzman N.A., Gorbunova N.V. *Professionalizm pedagoga: Uspeshnost' i kar'era*: monografiya. Yalta, 2017.
3. Grom S.D., Shul'ga I.I. Social'noe partnerstvo v sfere obrazovaniya. *Sovremennaya psihologiya i pedagogika: problemy i resheniya*: sbornik statej po materialam XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2018; № 9 (13): 10 – 14.

4. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya*. Moskva: Kogito-Centr, 2002.
5. Rashidova A.I. Social'noe partnerstvo v professional'nom obrazovanii / A.I. Rashidova. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2012; № 2: 31 – 33.
6. 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.
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. Gluzman A.V., Red'kina L.I., Gluzman N.A., Gorbunova N.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v respublike Krym: opyt sistemnogo proektirovaniya. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2014; № 2 (28): 21 – 26.
9. Agaragimova V.K., Alieva G.M., Aripov M.A. i dr. *Pedagogika: vchera, segodnya, zavtra:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 28.08.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00875

Klushina N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*

Roshchupkina V.V., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP AS A FACTOR OF FORMING INNOVATIVE THINKING OF STUDENTS. The article substantiates reasons for the formation of social entrepreneurship at modern time. Various approaches to the definition of social entrepreneurship as a scientific phenomenon and professional activity are analyzed. The article provides a comparative analysis of entrepreneurship and social entrepreneurship. Emphasis is placed on the innovative nature of social entrepreneurship. The personal and professional characteristics of a social entrepreneur as a creative specialist are considered. Examples of the introduction of social entrepreneurship as a discipline are given and the results of experimental work with undergraduates are described, attention is focused on the formation of innovative thinking. In the context of the study, students' preparation for social entrepreneurship has been updated. The researchers have held various classes with undergraduates of social work on social entrepreneurship. The emphasis is done on the basics of social entrepreneurship, signs and criteria for determining social entrepreneurship, approaches to the analysis of social entrepreneurship and typology of social-entrepreneurial spectrum organizations.

Key words: **social entrepreneurship, entrepreneurship, social entrepreneur, social mission, innovation, interactive teaching methods, innovative thinking,**

Н.П. Клушина*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru*

В.В. Рощупкина, *д-р экон. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru*

СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта номер 19-010-00017А.

В статье обосновываются причины становления социального предпринимательства в настоящее время. Анализируются различные подходы к определению социального предпринимательства как научного феномена и профессиональной деятельности. В статье проводится сравнительный анализ предпринимательства и социального предпринимательства. Делается акцент на инновационном характере социального предпринимательства, рассматриваются личностные и профессиональные характеристики социального предпринимателя как креативного специалиста. Приводятся примеры внедрения социального предпринимательства как учебной дисциплины и описываются результаты экспериментальной работы с магистрантами, акцентируется внимание на формировании у них инновационного мышления. В контексте проводимого исследования была актуализирована подготовка студентов к социальному предпринимательству. Нами были проведены различные занятия с магистрантами по социальному предпринимательству. Акцент был сделан на его сущности. Были рассмотрены признаки и критерии определения социального предпринимательства, подходы к его анализу и типологии организаций социально-предпринимательского спектра.

Ключевые слова: **социальное предпринимательство, предпринимательство, социальный предприниматель, социальная миссия, инновации, интерактивные методы обучения, инновационное мышление.**

В современных условиях становления социального предпринимательства значительно возрастает интерес у студентов вуза к данному виду деятельности. Рынок труда, работодатели предъявляют все возрастающие требования к выпускникам вуза, так как они являются их потенциальными сотрудниками. Следует отметить, что социальное предпринимательство в настоящее время является привлекательной сферой деятельности как в нашей стране, так и за рубежом. Рассмотрим диалектику взаимосвязи между социальным предпринимательством как инновационным феноменом и развитием инновационного мышления у студентов вуза в процессе подготовки к данному виду деятельности [1 – 15].

Диффузия социального предпринимательства происходит параллельно в разных областях:

- в политике это стимулировало активное законодательство для сообщества и социального предпринимательства и дебаты о будущем системы социального обеспечения;
- в бизнесе это продиктовало необходимость думать и действовать вокруг новых бизнес-моделей для групп населения с низкими доходами [14];
- в области финансов стимулировало обсуждение социальных фондовых рынков, социально ответственного инвестирования и создания нового класса активов;
- в филантропии это вызвало резкий сдвиг в сторону стратегической ориентации и ориентации на воздействие, вдохновленное осознанием существования успешных социальных предпринимателей [11].

По мнению исследователей, социальное предпринимательство имеет особенности, связанные с всеобъемлющей социальной миссией и предпринимательским творчеством.

Социальное предпринимательство приобрело и продолжает приобретать актуальность, в связи со следующими факторами:

- растущие кризисы в области окружающей среды и здоровья;
- рост экономического неравенства;
- неэффективность правительства в предоставлении государственных услуг;
- постоянная поддержка со стороны фондов, которые были созданы с четким мандатом для развития социального предпринимательства (таких как Ашока, Фонд Шваба, Фонд Сколла или Эхоинг Грин);
- одобрение со стороны мировой элиты, лидеров влиятельных сообществ – политических, деловых, благотворительных и знаменитых [10].

Многие исследователи отмечают различие между предпринимательством и социальным предпринимательством, отмечая, что социальное предпринимательство нацелено на решение социальных проблем. При этом постулируя, что предприниматели нацелены на получение прибыли, в то время как социальные предприниматели в качестве главной миссии видят социальные изменения. Это не означает, что социальные предприниматели избегают выгодных ценностных предложений. Предприятия, созданные социальными предпринимателями, безусловно, могут приносить доход, и они могут быть организованы как некоммерческие [12].

До сих пор нет однозначного толкования феномена социального предпринимательства, так как еще не разведены категории предпринимательства и социального предпринимательства.

Некоторые исследователи считают, что социальное предпринимательство использует предпринимательство для решения социальных проблем различных категорий населения, испытывающих трудности, и не заботится о получении прибыли [10]. Другие ученые описывают социальное предпринимательство как создание социальной ценности посредством инновационных предпринимательских бизнес-моделей [14].

Совершенно очевидно, что каждое определение включает создание стоимости в области социально-экономических проблем. В данной логике социальное предпринимательство часто рассматривается как альтруистический способ ведения бизнеса, например, путем запуска новых инициатив, мобилизации добровольцев или получения новых знаний. По мнению ученых, социальные предприниматели являются основной движущей силой инноваций в странах с развитой экономикой, и обязанностью предпринимателей является преобразование этих инноваций через свои инициативы и бизнес в экономическое развитие [5].

Социальный предприниматель берет на себя роль лидера, провидца, который мотивирует других вносить вклад в постановку целей, чтобы сделать мир немного лучше. Это также можно признать во всех примерах социальных предпринимателей, которые будут рассмотрены в этой статье.

В отечественной науке социальное предпринимательство рассматривается также неоднозначно. Одни ученые трактуют данный феномен как новый метод управления общественными процессами, который позволяет создать рынок социальных услуг [2]. Другие рассматривают социальное предпринимательство как экономическую деятельность, которая нацелена на решение сугубо социальных проблем [1].

Третьи считают, что социальное предпринимательство – это система отношений, как экономических, так и общественных, институциональных, возникающих по поводу решения социальных проблем посредством предпринимательской деятельности [3; 4].

В логике исследования следует отметить, что трактовка социального предпринимательства детерминирует требования к социальному предпринимателю.

Многие исследователи отмечают особенности социальных предпринимателей, рассматривая их как новое поколение более социально мотивированных руководителей предприятий, более приверженных конструктивному подходу к социальным проблемам путем изменения правил, в соответствии с которыми они работают сами [10; 11].

Другие отмечают, что социальные предприниматели – это люди, которые со своим предпринимательским духом и индивидуальностью будут действовать как агенты и лидеры перемен для решения социальных проблем путем признания новых возможностей и поиска инновационных решений, и больше озабочены созданием социальной ценности, чем финансовой [9].

Третьи убеждены, что социальный предприниматель мыслит *инновационно* и решает проблемы совершенно новым способом. Вместо того чтобы ждать, пока кто-нибудь решит проблему, социальный предприниматель руководствуется прямыми действиями, создавая новый продукт или услугу, а также прилагает усилия для их продвижения [12].

Четвертые утверждают, что социальный предприниматель использует свой талант для решения социальных проблем в масштабах всего общества [8].

Другими словами, социальные предприниматели не предприимчивы ради собственной финансовой выгоды, а наиболее предприимчивы ради других [6]. Некоторые исследователи рассматривает социальных предпринимателей как агентов социальных изменений, которые создают социальную ценность, постоянно ищут возможности, фокусируются на инновациях и адаптации, не ограничены ограниченными ресурсами и обладают большим чувством ответственности [7]. Анализ исследований показывает, что социальные предприниматели являются обладателями инновационного мышления:

- уникально опытный лидер и новатор;
- бизнес-герой с выдающимися личными качествами;
- лицо, специализирующееся на принятии суждений о координации ограниченных ресурсов;
- человек с фантазией и дальновидностью;
- лицо с особым творчеством;
- человек, владеющий уникальными лидерскими качествами;
- является агентом перемен и лидером с видением перемен;
- обладает предпринимательским духом и индивидуальностью (страстный, преданный, убедительный);
- видит и распознает новые возможности;
- демонстрирует новаторство и инициативность;
- может обеспечить сочетание деловых и социальных принципов;
- может захотеть внедрить новые идеи в конкретные трансформационные решения;
- может быть мотивирован долгосрочным интересом, работать во всех секторах [9; 13].

Чжао Н., Зайберт С. на основе модели большой пятерки пришли к выводу, что предприниматели действительно отличаются от других людей по трем характеристикам. Предприниматели получают значительно более высокую оценку по признаку открытости. Они более подвержены новому опыту, более любопытны, инновационны, готовы к изменениям, чувствительны, революционны и любознательны. Они также получают более высокие оценки за упорядоченность, которая сопровождается такими характеристиками, как самодисциплина, самоотдача, надежность, аккуратность, соблюдение соглашений и целенаправленность. В-третьих, предприниматели значительно ниже оценивают невротизм или эмоциональную нестабильность, то есть предприниматели лучше справляются со стрессом и страхами. Эмоционально стабильные люди уверены в себе, расслаблены, уравновешены, могут справиться со страхом, наделены здравым смыслом [15].

Таким образом, теоретический анализ показал, что социальное предпринимательство основано на инновационной деятельности. В контексте проводимого исследования была актуализирована подготовка студентов к социальному предпринимательству. Нами были проведены различные занятия с магистрантами социальной работы по социальному предпринимательству. Акцент был сделан на сущности социального предпринимательства. При этом были рассмотрены признаки и критерии определения социального предпринимательства, подходы к анализу социального предпринимательства и типологии организации социально-предпринимательского спектра. Студенты анализировали особенности функционирования организаций социального предпринимательства, взаимодействие государства и бизнеса, институты социального предпринимательства. В поле зрения студентов был опыт социального предпринимательства в США, инфраструктура поддержки американского социального предпринимательства, развитие социального предпринимательства в европейских странах. Особое внимание было уделено становлению социального предпринимательства в России на современном этапе, правовым аспектам развития и реализации социального предпринимательства, организационно-правовым формам социальных предприятий и их особенностям. В качестве отдельных тем изучался региональный опыт социального предпринимательства, инфраструктура его поддержки, маркетинговый план, бизнес-планирование в сфере социального предпринимательства.

В процессе эксперимента использовались методы обучения, основанные на современных концепциях эмпирического обучения: интерактивные лекции; презентации; примеры хорошей практики; проблемные случаи; видеоклипы и анализ; онлайн-обсуждение. Студенты работали над конкретными проектами, касающимися реальной компании (бизнеса), социальной или экологической проблемы. Они анализировали отдельные виды лидерства, искали источники власти, обсуждали проблемы трансформационного лидерства. Студенты разрабатывали модель профессионально-личностных качеств эффективных лидеров, обосновывали роль лидеров в обучающихся организациях, писали эссе на темы «У меня есть новые идеи, которые можно превратить в социальное предпринимательство», «Мне нравится работать в команде с разными людьми, чтобы решать задачи, развивать идеи и превращать их в ценности». Студенты принимали участие в различных грантах и становились победителями. У них сформировалось инновационное мышление, они научились объяснить преимущества и проблемы социального предпринимательства; планировать участие государства, бизнеса и общественных организаций в решении проблем в сфере социального предпринимательства; готовить SWOT-анализ, объяснить управление по целям, понимать важность планирования на случай непредвиденных обстоятельств и кризисного состояния, осуществлять бенчмаркетинг социальных инициатив; разрабатывать проекты создания регионального института менторов; инициировать проведение образовательных семинаров, региональных конкурсов на лучший социальный проект; разрабатывать практические кейсы для социально ориентированного бизнеса и т.д. Отсроченное наблюдение показало, что данные студенты становились лидерами инновационных проектов.

Библиографический список

1. Арай Ю.Н. Социальное предпринимательство в начале XXI века: основные понятия и страновые особенности. *Российский журнал менеджмента*. 2013; Т. 11, № 1: 111 – 130.
2. Кадол Н.Ф Социальная ответственность социального предпринимательства. *Вестник экономической интеграции*. 2009; № 3: 56 – 62.
3. Кисова А.Е. Социальное предпринимательство как одна из форм социальных инноваций. The Scientific Heritage. 2020; № 44-3 (44): 24 – 27.
4. Bennett R. Business lecturers' perceptions of the nature of entrepreneurship. International. *Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2006; № 12 (3): 165 – 188.
5. Carlsson B. New Knowledge: the Drivingforce of Innovation, Entrepreneurship and Economic Development. In: Audretsch, D.B., Falck, O., Heblich, S. and Lederer, A., Eds., *Handbook of Research on Innovation and Entrepreneurship*. Edward Elgar, Northampton, 2011.
6. Davis S. *Social Entrepreneurship: Towards an Entrepreneurial Culture for Social and Economic Development.* Ashoka, Amsterdam, 2002.
7. Drayton W. *The Citizen Sector: Becoming as Competitive and Entrepreneurial as Business*. California Management Review, 2002; № 44: 120 – 133.
8. Dees J. *The Meaning of Social Entrepreneurship*. Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership, Stanford University, Stanford, CA, 2001.
9. Fowler A. NGDO's as a Moment in History: Beyond Aid to Social Entrepreneurship or Civic Innovation? *Third World Quarterly*. 2000; № 21: 637 – 654.
10. Hibbert S., Hogg G., Quinn T. Consumer Response to Social Entrepreneurship: The Case of the Big Issue in Scotland. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 2001; № 7: 288 – 301.
11. Letts Christine and William Ryan, Filling the Performance Gap: High□Engagement Philanthropy, What Grantees Say About Power, Performance, Money. *Stanford Social Innovation Review, Spring*. 2003: 26 – 30.

12. Martin R. and Osberg, S. Social Entrepreneurship: The Case for Definition. *Stanford Social Innovation Review, Spring*. 2007: 1 – 39.
13. McCrae R.R., Costa P.T. Validation of the Five-Factor Model of Personality across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987; № 52: 81 – 90.
14. Seelos C., Mair, J. (2007). Profitable Business Models and Market Creation in the Context of Deep Poverty: A Strategic View. The academy of management perspectives, 21(4), 49 – 63.
15. Zhao H., Seibert S. The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A Meta-Analytical Review. *Journal of Applied Psychology*. 2006; № 91: 259 – 271.

References

1. Araj Yu.N. Social'noe predprinimatel'stvo v nachale XXI veka: osnovnye ponyatiya i stranovye osobennosti. *Rossijskij zhurnal menedzhmenta*. 2013; T. 11, № 1: 111 – 130.
2. Kadol N.F Social'naya otvetstvennost' social'nogo predprinimatel'stva. *Vestnik `ekonomicheskoj integracii*. 2009; № 3: 56 – 62.
3. Kisova A.E. Social'noe predprinimatel'stvo kak odna iz form social'nyh innovacij. The Scientific Heritage. 2020; № 44-3 (44): 24 – 27.
4. Bennett R. Business lecturers' perceptions of the nature of entrepreneurship. International. *Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2006; № 12 (3): 165 – 188.
5. Carlsson B. New Knowledge: the Drivingforce of Innovation, Entrepreneurship and Economic Development. In: Audretsch, D.B., Falck, O., Heblich, S. and Lederer, A., Eds., *Handbook of Research on Innovation and Entrepreneurship*. Edward Elgar, Northampton, 2011.
6. Davis S. *Social Entrepreneurship: Towards an Entrepreneurial Culture for Social and Economic Development.* Ashoka, Amsterdam, 2002.
7. Drayton W. *The Citizen Sector: Becoming as Competitive and Entrepreneurial as Business*. California Management Review, 2002; № 44: 120 – 133.
8. Dees J. *The Meaning of Social Entrepreneurship*. Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership, Stanford University, Stanford, CA, 2001.
9. Fowler A. NGDO's as a Moment in History: Beyond Aid to Social Entrepreneurship or Civic Innovation? *Third World Quarterly*. 2000; № 21: 637 – 654.
10. Hibbert S., Hogg G., Quinn T. Consumer Response to Social Entrepreneurship: The Case of the Big Issue in Scotland. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 2001; № 7: 288 – 301.
11. Letts Christine and William Ryan, Filling the Performance Gap: High□Engagement Philanthropy, What Grantees Say About Power, Performance, Money. *Stanford Social Innovation Review, Spring*. 2003: 26 – 30.
12. Martin R. and Osberg, S. Social Entrepreneurship: The Case for Definition. *Stanford Social Innovation Review, Spring*. 2007: 1 – 39.
13. McCrae R.R., Costa P.T. Validation of the Five-Factor Model of Personality across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987; № 52: 81 – 90.
14. Seelos C., Mair, J. (2007). Profitable Business Models and Market Creation in the Context of Deep Poverty: A Strategic View. The academy of management perspectives, 21(4), 49 – 63.
15. Zhao H., Seibert S. The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A Meta-Analytical Review. *Journal of Applied Psychology*. 2006; № 91: 259 – 271.

Статья поступила в редакцию 01.08.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00876

Kurbanova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior research fellow, Native Literature Sector of Dagestan Institute of Education n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira2466@yandex.ru*

ON THE QUESTION OF STUDYING FAIRY TALES IN HIGH SCHOOL AND PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AT THE LITERATURE LESSONS OF THE PEOPLES OF DAGESTAN. The article examines the methods of studying works of Dagestan folklore in high school, provides educational material about types of fairy tales, about the origins and prerequisites for the emergence of this genre of oral folk art. Recommendations are given on how, in the course of analyzing the text of a fairy tale, to correlate the plot with the historical basis and stages of development of human society, to show that with the common plot of all fairy tales, national characteristics are manifested in the specific content, in purely mountain details, in the artistic form, the aesthetic content of the text itself. The author concludes that the fairy-tale family is a schematic generalized image of a society in which social inequality is already firmly entrenched, and the fairy-tale conflict is originally reflection of clashes and conflicts that arose during the decomposition of the ancestral system.

Key words: **magical, boring, chain tales, fairy tales, myths, minorat, primorata, literary process, development of artistic thought.**

З.Г. Курбанова*, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. сектора родных литератур, Дагестанский НИИ педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail zaira2466@yandex.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СКАЗОК В СТАРШИХ КЛАССАХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

В статье раскрываются проблемы этнорегионального компонента, связанные с введением ФГОС и глобализаций современного образовательного пространства, рассматриваются методические приемы изучения произведений дагестанского фольклора в старших классах, дается познавательный материал о видах и типах сказок, истоках и предпосылках возникновения малого жанра устного народного творчества. Представлены рекомендации, как в ходе анализа текста сказки соотнести сюжет с исторической основой и этапами развития человеческого общества, делается попытка показать, что при общности сюжета всех сказок, национальные особенности проявляются в конкретном содержании, в чисто горских деталях, в художественной форме, эстетическом содержании самого текста.

Ключевые слова: **волшебные, докучные, цепочные сказки, сказки-небылицы, мифы, минорат, майорат, литературный процесс, развитие художественной мысли.**

Специфика литературы как учебного предмета проявляется в том, что чем глубже знания по литературе, тем сильнее ее воздействие на духовный мир человека. Если ученик не понимает образной сущности произведения, логики развития художественной мысли, то он плохо поймет его идею. Таким образом, от уровня читательской культуры учеников во многом зависит степень идейно-нравственного воздействия на него искусства слова. Лишь постоянно развивая ученика как читателя, можно добиться определенных результатов в деле духовного и нравственного воспитания. В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов в школьное и вузовское образование многие учебные дисциплины национально-регионального компонента оказались вытесненными из учебного плана. Все, что по крупицам собиралось, исследовалось, апробировалось и почти пятьдесят лет преподавалось в школах нашей республики, вдруг оказалось под угрозой забвения. Речь в данном случае идет о такой учебной дисциплине, как «Литература народов Дагестана». Это наша национальная литература, переведенная лучшими специалистами страны на русский язык, за многие десятилетия ставшим родным каждому дагестанцу. Благодаря этим литературным переводам представители всех национальностей Дагестана получили возможность познакомиться и изучить творчество мастеров пера многоязычной республики, понять особенности и своеобразие литературного процесса в Дагестане. Литература народов Дагестана (на русском языке) консолидировала и объединила все народности нашей многоязычной республики, дала возможность почувствовать уникальность и вместе с тем общность наших культурных традиций и ценностей. Исключение такого школьного предмета, как «Литература народов Дагестана» из образовательного процесса нанесет колоссальный и непоправимый вред учебной деятельности школ республики, так как учащиеся-дагестанцы не будут знать ни своих литературных героев, ни знаменитых поэтов, писателей, ни тех, кто заложил фундамент просвещения и образования народов «страны гор» [1 – 5].

Практика показывает, что жизнь подлинных эстетических ценностей не должна и не может герметизироваться во временных и узконациональных рамках. Вспомним, что в дореволюционном Дагестане Батырая знали только даргинцы, Ирчи Казака – только кумыки, Эмина и Стальского – только лезгины, Махмуда и Цадасу – только аварцы. В советское время все они стали интернациональным достоянием художественной культуры сначала всего Дагестана, а затем и всей страны. Главная заслуга в этом принадлежит переводу классического наследия на русский язык, а через него на другие языки. Произошло небывалое расширение поля функционирования, восприятия и воздействия многозвучной и многокрасочной поэзии народов этого региона.

Устное народное творчество является эффективным средством воспитания молодежи, а произведения фольклора, отточенные и проверенные веками, помогают духовно-нравственному, умственному и языковому развитию учащихся. Язык народного творчества отмечен простотой, лаконичностью, образностью, эмоциональностью, богатством изобразительно-выразительных средств.

Произведения устного народного творчества – это сокровища, собираемые и хранимые в памяти народа многими-многими поколениями. Это вековой духовный опыт народа, передающий накопленную мудрость с большим поэтическим мастерством и фантазией, выражающий стремление народа к справедливости, торжеству добра и веры в светлое будущее. Фольклор всех народов Дагестана имеет сюжетную, тематическую и проблемную общность, однако каждому национальному творчеству присущи специфические черты и особенности, делающие произведения словесного народного мастерства неповторимыми и уникальными. В фольклорных произведениях Дагестана запечатлена вся история его народов, сражающихся за самую великую ценность горцев – свободу, бессмертны имена тех, кто возглавил священную войну с захватчиками в разные исторические эпохи. Эти произведения передавались из уст в уста многими и многими поколениями, иногда, по мнению некоторых исследователей, эпические песни настолько изменялись в своем сюжете и композиции, обросли такими новыми деталями и подробностями, что подчас невозможно установить, какому именно историческому событию первоначально они были посвящены. В народных сказках воплотились многовековые надежды и чаяния людей на торжество справедливости в мире, вера в светлое будущее, в высокие моральные качества человека, осуждались ложь, трусость, несправедливость. Как пишет У.Б. Далгат, «… оно явилось своеобразным резервуаром, в котором собирались и отстаивались эстетические представления народа, его думы и чаяния, развивались его литературные способности и вкусы» [2, с. 3].

Раздел «Устное народное творчество» открывается дагестанскими народными сказками. Из курса литературы учащиеся знают, что все сказки делятся на волшебные, бытовые и сказки о животных, имеют представление об отличии народных сказок от литературных. В старших классах основной целью урока становится литературный анализ произведения. Ему предшествуют такие приемы работы, как вводное слово учителя, беседа по прочитанному, составление плана как подготовка к пересказу – подробного, выборочного, творческого. В ходе беседы учитель обращается к приемам перечитывания отдельных отрывков, словесного рисования – они помогают развить воображение, визуализировать художественный образ, активировать мышление, определить свое отношение к героям и событиям. Очень важно остановить внимание учащихся на причинах тех или иных поступков героев, их мотивах, определить, что движет людьми в разных ситуациях. При этом школьники выражают свое мнение в их оценке и характеристике художественных образов. Первый урок – вступительное слово учителя о том, что сказки восходят к мифам – древним представлениям людей о зарождении мира, жизни и человечества на земле. Традиции мифологии в сказках кроются в виде перевоплощения человека в зверей, птиц, олицетворении природных явлений. Некоторые образы мифологического характера трансформировались в сказочные персонажи, например, Аждаха – традиционный образ мифов и сказок всех народов Дагестана, дэвы, пери, у некоторых народов Северного Кавказа нарты – одноглазые великаны, обладающие способностью перевоплощаться. В этой связи можно провести параллели с гомеровской «Одиссеей» и образом свирепого циклопа Полифема, которого сумел обмануть хитроумный царь Итаки. Такой сравнительно-сопоставительный анализ поможет старшеклассникам уяснить факт сходства образов и сюжетов мировой литературы.

«Сказка – благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Патриотическая идея сказки – в глубине ее содержания; созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она творение народа» [5, с. 166].

Один из первых исследователей дагестанского фольклора П.К. Услар отмечал богатство жанров, оригинальность и своеобразие произведений устного народного творчества страны гор, несмотря на заимствования из сказок Востока. Фольклор народов Дагестана представлен всеми видами сказок – о животных, бытовыми и волшебными. Как отмечал замечательный знаток дагестанского фольклора А.Ф. Назаревич, «исследователи начали интересоваться сказкой поздно – первые, к сожалению, редкие записи и публикации относятся только ко второй половине прошлого века. Их можно найти, главным образом, в трудах ученых, изучавших многочисленные дагестанские языки. Только в советское время, после выступления Горького на съезде писателей и его известного письма к Сулейману Стальскому, началось широкое собирание поэтических сокровищ страны гор. Сейчас в Дагестанском филиале Академии наук СССР и в Дагестанском университете хранится уже огромное количество записей сказок, вышло много сборников, имеется немало обобщающих работ» [4, с. 5]. Он справедливо отмечает интернациональность сюжетов сказок, но интернациональное проявляется в национальных формах, что находит подтверждение на примере дагестанских сказок из его сборника «Сказочные самоцветы Дагестана». Национальные особенности проявляются в конкретном содержании, в чисто горских деталях, в художественной форме, эстетическом содержании. Ученый подчеркивает, что многоязычная сказка развивалась на языках одноаульных, бесписьменных народностей. Она на протяжении веков шлифовалась, видоизменялась, в ней много слоев – древних и молодых. В сказке совершенно причудливо выражается мечта горцев о справедливости, добре, благополучии и равенстве. В литературоведении и фольклористике сказки классифицируют следующим образом.

Цепочная сказка (кумулятивная сказка, рекурсивная сказка, цепевидная сказка) – сказка, в которой диалоги или действия повторяются и развиваются по мере развития сюжета. Эффект этих сказок основан на повторах и характерной рифме. Многие из таких сказок являются очень древними и имеют похожую структуру у многих народов мира. Считается, что подобные цепевидные структуры соответствовали архаическому типу мышления.

Бытовые сказки во многом отражает сущность обыденной, повседневной жизни человека. В таких сказках, как правило, отсутствуют фантастические элементы, чудеса, но все это не делает их менее интересными и познавательными. Главная цель бытовых сказок – научить определять жизненные ценности, показать, что чудо может проявляться в реальной жизни, а добро всегда торжествует, составляя фундамент и опору окружающего нас мира. Бытовые сказки показывают, что из любой, даже самой сложной ситуации всегда есть выход, нужно только проявить терпение и смекалку. Все это подсознательно нацеливает человека на стремление совершать добрые поступки, стать лучше, самосовершенствоваться. Сказки о животных формируют у подрастающего поколения бережное отношение ко всему живому вокруг, потому что животные, птицы, растения тоже мыслят и проявляют чувства, помогая герою осознать себя частью большого и разнообразного мира. При этом все звери наделяются человеческими пороками и добродетелями. Иногда в сказках разных народов такие качества не совпадают. Так, в русских народных сказках осел символизирует тупость, глупость, а в дагестанских сказках – упрямство, своенравность, но в то же время и трудолюбие.

В 10 классе программой предусмотрено чтение волшебной сказки «Дубинка сильных». В историко-познавательном аспекте у волшебных сказок очень древнее начало. В ней проявляются элементы экзогамии, запрещении браков внутри рода. Герой находит себе невесту совершенно случайно, защитив голубку от коршуна. Птица перевоплощается в прекрасную девушку, обладающую замечательным мастерством ковроткачества. То есть красота, по народному определению, заключается не только в физическом совершенстве, но и в практическом умении человека проявить себя творчески, на деле. В сказке звучат и мотивы социальной несправедливости, и классового неравенства, так как сказка всегда отражает существующую реальность. Сказка раскрывает нам простую истину о том, что для человека нет безвыходных ситуаций, необходимо применить ум и смекалку, и грубая невежественная сила будет побеждена. По мнению А.Ф. Назаревича, мотив змееборства претерпевает изменения более позднего времени и становится персонажем детского фольклора.

Сказка-небылица – жанр устного народного творчества, прозаическое или стихотворное повествование небольшого объёма, как правило, комического содержания, в основе сюжета которого лежит изображение нарочито искажённой действительности. По определению филолога-фольклориста В.Я. Проппа, небылица – разновидность сказочного жанра, в которой «действительность выворочена наизнанку». Это сказки, построенные на абсурде. Они небольшие по объёму и часто имеют вид ритмизованной прозы. Небылицы представляют собой особый жанр фольклора, который встречается у всех народов как самостоятельное произведение или как часть сказки, скоморошины, былички, былины. Такой сказкой является «Охотник и его чарыки», в ней бессмысленно искать сюжет, определять последовательность событий, в такой сказке предметы и действия нагромождены друг на друга, и чем абсурднее и неожиданней информация, тем более точнее становится цель ее повествования – поразить и ошеломить слушателя складностью речи и противоречивостью ее смысловой нагрузки, вернее сказать, ее полной алогичностью.

Сказка «Волшебная монета», представленная для дополнительного чтения, открывает извечный мотив победы младшего из трех братьев над силами зла и несправедливости. Такое противопоставление вызывает вполне резонный вопрос: чем младший брат отличается от старших? (Младший из братьев добр, щедр и уважителен к отцу, честен и скромен). Несмотря на то, что отец поступил с ним несправедливо, отдав все свое имущество старшим сыновьям, младший не оставляет изгнанного своими любимцами старика, трогательно заботится о нем до самой смерти. В волшебной сказке доброта и честность всегда вознаграждается, чудеса обязательно происходят. В реальной жизни обездоленный редко выходит победителем, а в сказке – все наоборот.

Система наследования младшими, как и всякая иная система наследования, когда семейное коллективное имущество делилось поровну среди свободных членов, не могла удовлетворять возникшее отцовское право. Дробясь, семья теряла свою силу. Систематическое выделение старших братьев разрушало дело, начатое дедами и отцами. Вполне понятно, почему наследственное право должно было предусмотреть неравное выделение имущества. Младший сын, бывший хранителем очага и живший с матерью и сестрами, перестал получать наибольшую часть семейной собственности. Наследственное право, еще связанное в известной мере с тем общественным порядком, который мешал дальнейшему развитию отдельных семей, было пересмотрено в пользу старших сыновей (так называемый майорат). Система майората утвердила неравенство в семье и среди свободных ее членов. Такой порядок наследования обездолил младшего сына. Наследственные обычаи, ущемлявшие права младших в семье, равно как

и разрыв нового общественного уклада с прежними общинно-родовыми порядками, нашли отчетливое выражение в волшебных сказках» [1, с. 134]. Историко-литературоведческий принцип построения учебного материала по дагестанской литературе позволяет связать время зарождения волшебной сказки со сменой общественно-экономической формации человеческого общества. «Ученые считают, что волшебная сказка зародилась при разложении первобытнообщинного строя и переходе к классовому обществу. Предполагают, что именно тогда появились сказки о гонимом младшем брате, бедной падчерице, несчастной сиротке. Конфликт в таких сказках изображается как семейный: ссорятся между собой братья или мачеха и падчерица. Однако по существу в них отражаются широкие общественные и классовые отношения – старший брат в сказках обычно богат, а младший – беден, трудолюбивая и добрая падчерица терпеливо сносит издевательства мачехи и ее дочери.

Таким образом, сказочная семья – это схематично обобщенное изображение общества, в котором уже прочно укоренилось социальное неравенство, а сказочный конфликт был первоначально отражением столкновений и коллизий, которые возникли при разложении родового строя. В прежнем своем виде род перестал существовать, появились малые семьи, появились угнетенные и угнетатели. И все распри, которые разыгрывались среди членов рода в драматический момент его упадка, получили отображение в виде коллизии в малой сказочной семье. А героем волшебной сказки становится тот, кто больше всего пострадал от того, что родовые отношения взаимопомощи сменились отчуждением, весь род распался на отдельные семьи. Это были младшие члены рода. Они лишились общественной поддержки и помощи, которая была им крайне необходима. Отсюда и берет свое начало демократическая идеализация обездоленного человека в волшебных сказках. Сказочник именно ему отдает все свои симпатии, именно он становится воплощением в сказочном фольклоре угнетенного, притесняемого в классовом обществе человека, и, конечно, он становится обладателем самых лучших моральных качеств, нравственной и физической красоты» [3, с. 17].

После чтения, анализа, перечитывания отдельных отрывков, составления плана, подробного и творческого пересказа сказок можно предложить учащимся выполнение проектной деятельности – «Отражение исторической правды в дагестанской народной сказке». Это станет прекрасным началом их исследовательской деятельности в области фольклора, этнографии и истории родного края.

Библиографический список

1. Аникин В.П. *Русская народная сказка*. Москва, 1977.
2. Далгат У.Б. Предисловие. *Поэзия народа Дагестана*. Москва, 1960; Т. 1.
3. Никулин Н.Н. Предисловие. *Библиотека мировой литературы для детей*. Москва, 1985; Т. 42.
4. *Сказочные самоцветы Дагестана*. Составитель А.Ф. Назаревич. Махачкала, 1975.
5. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. Москва, 1973.

References

1. Anikin V.P. *Russkaya narodnaya skazka*. Moskva, 1977.
2. Dalgat U.B. Predislovie. *Po`eziya naroda Dagestana*. Moskva, 1960; T. 1.
3. Nikulin N.N. Predislovie. *Biblioteka mirovoj literatury dlya detej*. Moskva, 1985; T. 42.
4. *Skazochnye samocvety Dagestana*. Sostavitel' A.F. Nazarevich. Mahachkala, 1975.
5. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii*. Moskva, 1973.

Статья поступила в редакцию 07.09.20

УДК 37.06 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00877

Nogovitsin V.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Laboratory of Ecology and Ecosystem Resilience of the North, Institute of Natural Sciences of M.K. Ammosov, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: nvp11_52@mail.ru*

EXPERIENCE IN MANAGING THE ORGANIZATION "NON-FORMAL EDUCATION" OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA). The article deals with the problem of non-formal education, analyzes results of the implementation of the concept of mechanisms for improving non-formal education in the Republic of Sakha (Yakutia) based on traditions of the first nations. The author considers the state and prospects of development of the draft strategic development plan of the Republic, which has three directions: education, training and health improvement. The author concludes that information education, creating freedom of thinking, contributes to the full realization of a person's personal potential. The strategy of realizing personal potential on the basis of creative consciousness and professional competence of human capital in the development of productive forces of the republic would meet the requirements of the time, where the creation of innovative technologies becomes the basis of the development of modern society.

Key words: **non-formal education, non-formal education, informal education, concept, project, ethnopedagogy, traditions of the people.**

В.П. Ноговицын*, канд. пед. наук, зав. лаб. экологии и устойчивости экосистем Севера Института естественных наук Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nvp11_52@mail.ru*

ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИЕЙ «НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В данной статье речь идет о проблеме неформального образования, проанализированы результаты реализации концепции механизма совершенствования неформального образования в Республике Саха (Якутия) на основе традиций титульного народа. Автором рассматриваются состояние и перспективы развития проекта стратегического плана развития республики, имеющего три направления: воспитание, обучение и оздоровление. Делается вывод о том, что информальное образование, создавая свободу мышления, способствует полной реализации человеком личностного потенциала. Стратегия реализации личностного потенциала на основе творческого сознания и профессиональной компетентности человеческого капитала в развитии производительных сил республики соответствовал бы требованию времени, где создание инновационных технологий становится основой развития современного общества.

Ключевые слова: **неформальное обучение, неформальное образование, информальное образование, концепция, проект, этнопедагогика, традиции народа.**

На современном этапе развития образования все более востребованной оказывается система дополнительного образования, которая в Болонском соглашении определяется как неформальное образование для школьников и информальное образование педагогов. Для российской системы образование понятие «неформальное образование» является относительно новой терминологией, для нее свойственны такие термины, как «внеклассная деятельность» или «внеурочная работа».

Значительный вклад в развитие неформального образования внесли Дж. Дьюи, М. Ноулз, Ф. Кумбс, М. Ахмед, А. Роджерс, П. Фордхэм. В 1970 г. Малкольм Ноулз определяет неформальное образование как важный элемент обучения, который, в свою очередь, входит в запланированные мероприятия, не имеющие конкретного времени с точки зрения целей, времени и поддержки, но приводящие учащегося к сертификации. Информальное обучение, будучи неорганизованной и неструктурированной с точки зрения цели, времени и поддержки, всё же является ежедневным обучением, связанным с работой, семьей или отдыхом [1].

Проблемы неформального образования в отечественной педагогической науке исследуются такими авторами, как С.Г. Вершловский [2], С.М. Климов [3], Н.Н. Букина [4], М.Д. Махлин [5], Т.В. Мухлаева [6]. Так, Климов С.М. считает, что неформальное образование является, в отличие от информального, осознанным, более организованным и управляемым процессом [2, с. 18].

Многие исследователи данного вопроса в своих трудах представляют определения неформального образования, среди которых следует назвать Кумбса (P. Coombs) и М. Ахмеда (M. Ahmed). По их мнению, неформальное образование есть любое организованное и систематически осуществляемое за пределами формальной системы образования деятельность, направленная на решение об-

разовательных задач в среде специальных подгрупп детей, молодежи и взрослых [7].

Примерно такое же определение дала Еврокомиссия: неформальным образованием можно считать любую организованную деятельность вне форм образования, образовательную деятельность, дополняющую формальное образование, которую описали Т. Водолажская, В.В. Мацкевич, С.А. Мацкевич [8, с. 14]. Ещё в 1997 г. ЮНЕСКО определило, что неформальное образование позволяет сформировать «умение активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию».

Исследование особенностей реализации неформального образования в Республике Саха (Якутия) показало, что система взаимодействия различных организаций со школами сформирована на низком уровне, что говорит о малой активности школьников в области общественно полезного труда, доказывает недостаточность управленческих и организационно-экономических механизмов реализации данной проблемы в целом. Обобщая результаты осуществленного анализа состояния неформального образования в республике, можно сделать вывод, что оно не отвечает современным требованиям.

Следовательно, механизмом совершенствования неформального образования в Республике Саха (Якутия) становится целенаправленная централизация образовательного процесса и поддержка инициатив творчески работающих педагогов-общественников по формированию и реализации личностного потенциала школьников. В преамбуле Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» сказано, что указ принят в целях «осуществления прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, увеличения численности населения страны, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека».

Данный государственный документ послужил огромным толчком для многих научных изысканий, в частности исследовательской работы, направленной на реализацию личностного потенциала школьников посредством проектов научно-образовательных центров, соответствующих геополитическим, географическим, геологическим, стратегическим, климатическим, административно-территориальным, рыночным, экономическим, социально-демографическим условиям Республики Саха (Якутия) [9, с. 153]. В этом указе нас интересуют три направления политики: образование, наука и культура, где четко сформулированы цели и задачи деятельности исполнительных органов государственной службы.

Наши исследования по реализации гипотезы данной работы предполагают, что механизмом исполнения цели и задач концептуальной основы служит территориальная организация воспитательно-образовательного комплекса в сёлах, улусных центрах, городах и по линии Малой академии наук Министерства образования и науки республики Саха (Якутии). Для Малой академии наук нами был разработан проект ИНТЦ «Орто Дойду» («Срединный Мир»), включенный в государственную программу, в проект стратегического плана развития республики, имеющий три направления: воспитание, обучение и оздоровление.

Проект «Орто Дойду» («Срединный Мир») основывается на исследованиях многих отечественных ученных, которые в своих работах придерживаются этнокультурного подхода к образованию. Волков Г.Н. является основателем этнопедагогики как научной области, данные положения широко используются при воспитании детей разных возрастов и в различных образовательных учреждениях. По мнению Волкова Г.Н., его сторонников и учеников, у каждого народа и этноса установились эффективные и исключительные приемы воспитания, обращение к которым в современных условиях дает возможность повысить воспитательный результат [10].

Народ саха является единственным народом, который не только покорил трудные природные условия Севера, но и приумножил численность своего народа, несмотря на сложившееся мнение, что жить в условиях Крайнего Севера не под силу человеку. Однако народ саха хорошо приспособил свой организм и организм своих домашних животных, что в результате дало возможность вести оседлый образ жизни. Процесс покорения таких неоднозначных и суровых природных условий не может осуществляться без личностного потенциала и творческого подхода к окружающей среде, начиная от сохранения здоровья до установления разумной природосообразной культуры. Это говорит о том, что у такого народа имеются задатки в реализации личностного потенциала: здоровье, трудоспособность и творческие способности, которые необходимо пробудить через воспитание, обучение детей и молодежи в новом, быстроменяющемся конкурентном мире. Проект «Орто Дойду» («Срединный Мир») состоит из трех направлений реализации: историко-культурного, инновационного научно-технологического, туристско-рекреационного, которые полностью охватывают процесс воспитания и обучения, основываясь на опыте не только северных народов [11, с. 130].

Рассмотрим более подробно данные направления. Историко-культурный раздел проекта призван раскрыть древние традиции народа, которые основываются на идеологии народного учения «Айыы» («Творение мыслей, идей») о программировании жизни. Программа жизни строится на разъяснении понятий коллективного разума, что один без доброты и ласки обречен, двое могут приумножить свой вид, трое владеют творящей мощью, четверо, благодаря неистощимой энергии, не боятся трудностей, пятеро владеют знаниями и умениями для развития, шестеро владеют несокрушимой правдой, справедливостью, самодостаточная семерка не боится трудностей, не страшится будущего, благословенная восьмерка жизнеспособна, жизнедеятельна, девятка, владеющая неиссякаемой энергией, достигает всего.

Следующий раздел инновационного научно-технологического проекта направлен на централизованное совершенствование технологии работы по направлениям социальной структуры общества, которая будет включать инновации в предпринимательстве; строительстве; производстве; традициях воспитания; образовании; защите экосистемы; труде и отдыхе. Эти направления могут быть достигнуты интеграцией науки и образования в целях развития производительных сил, созданием территориальных образовательных комплексов.

Республика Саха богата природными ресурсами, и их эффективное и правильное использование, не приносящее вред окружающей среде, обусловило создание третьего направления нашего проекта – туристско-рекреационного, так как будущее поколение обязано развивать производительные силы и производственные отношения своего региона.

На примере более подробно рассмотрим реализацию историко-культурного раздела проекта, который предусматривает воспитание школьников на основе исконных народных традиций в условиях неформального образования. Экспериментальные работы по национальной культуре проводились по линии национальной культуры авторами программы «Удьуор утума» («Наследие предков») Н.П. Корякиным и Б.С. Макаровым. Занятия со школьниками неформальным образованием состояли из трех этапов:

I этап – приобщение (уһуйуу), переходящее в обучение. Этот этап разделяется на два подэтапа:

1) разъяснение физиологии развития человека в утробе матери. В программе в полном объеме учителя раскрывают этот вопрос и дают советы молодым родителям и старшеклассникам;

2) возраст до 5 – 6 лет. Здесь важно учитывать индивидуальности ребенка. Этот период считается самым важным этапом в становлении человека, и назвали его «иитии» («зарядить»). Слово *зарядить* означает своевременное воздействие на быстрорастущий психоэмоциональный фон ребенка. В этот период особое внимание уделяли изучению родного языка, играм. Работа проводится с молодыми родителями, бабушками, дедушками, воспитателями детских садов.

II этап – обучение, изучение, исследование (үөрэтии). С 6 – 7 до 14 – 15 лет. Во время этого этапа ребенок входит в новую среду, проходит адаптацию в социуме чужих, примерно с 9 лет обзаводится друзьями, начинает развиваться коллективный разум. Должен научиться найти общий язык с другими детьми, привыкать к коллективу, жить его идеями. Этот этап разделяется на три подэтапа:

1) начальная школа. Основы предметного образования;

2) 5 – 6 классы. Предварительное определение способностей детей;

3) 7 – 8 классы. Предпрофильная подготовка школьников, обсуждение различных профессий, дискуссии. Осознание своих способностей. Работа по профессиональной ориентации школьников.

III этап – такайыы (переводится как правка, коррекция). Уточнение способностей детей и стремление их углубить, этап профессиональной ориентации. Обучение предназначено для учащихся 10 – 11 классов. Этот этап совпадает с профильной подготовкой. На этом этапе идет подготовка к взрослой жизни: народные традиции и достижения современных наук о взаимоотношении юноши и девушки, мужчины и женщины, о семье, рождении детей, воспитании, возрастной периодизации – программе жизни человека. Ознакомление с общепринятыми народными традиционными понятиями. По этим вопросам опубликовано достаточно много научной литературы, раскрывающей закономерности национального воспитания [12 – 17].

Все три этапа воспитания (иитии) идут через девять основных связок народной педагогики:

1) национальное самосознание, мышление;
2) этнопедагогика;
3) родной язык;
4) төрүччү (родословное древо);
5) традиции верования;
6) национальный уклад жизни;
7) национальная кухня;
8) природа и окружающий мир;
9) одаренность (дар с небес).

Каждый из девяти названных разделов назван связкой потому, что в них есть ещё по девять направлений, образующих структурное строение раздела. Например, у связки «родной язык» имеется 9 тем для обучения в зависимости от звучания, тона, интонации в голосе и т.д.: звучание (дороон), происхождение языка (ийэ тыл), послание (кэс тыл), завещание (кэриэс тыл), благословение (алгыс тыл), клятвенное слово (андаар), слово, имеющее большое значение для слушающего (этитиилээх тыл), слухи, сплетни (хоп-сип), слова проклятия (кырыыс тыла).

Программа в широком понимании этого вопроса рассчитана на молодых родителей, воспитателей, учителей, ученых, административных работников системы образования. Чем больше людей участвуют в работе детей, тем лучше, интереснее для школьников дойти до истины в разрабатываемом им вопросе.

Например, каждый ребенок оформляет альбом из семейного архива «Төрүччү» («Родословное»), где описывает, чья это фотография, где учился, кем и когда работал, какие награды, успехи были по работе, какая была семья, кем стали их дети и т.д. Школьники имели тетрадь под названием «Сүрү тутуу» («Укрепление духа»), где записывали или конспектировали разные статьи, рассказы, различные виды питания, упражнения для мозга, тела, т.е. средства и методы о здоровом образе жизни. Каждый школьник имел журнал, где записывал свои наблюдения о природе, прилет птиц, появление зелени, таяние снега, изменения погоды и т.д. По всем этим вопросам один раз в год проводили конференцию под названием «Удьуор төрүт утума» («Исконный дух рода»). Конференция проводится в 2 этапа: внутриклассный; внутришкольный. На конференции школьники не только докладывают о своих наблюдениях о природе, динамике изменений, традициях, культуре, истории своего рода, села, улуса, народа, своих умозаключениях или исследованиях, они защищают свои мнения, итоги своих работ.

По итогам каждой четверти для каждого ребенка заполняли табель «Түөрэх» (своего рода анкетирование, даёт смысл устойчивости в жизни), который определяет способность самосовершенствоваться по указанным выше девяти связкам народного воспитания. На основе «Түөрэх» в конце учебного года каждому ребенку вручается специальный знак о достижении им определенного уровня. Уровень определяется по трем категориям: 1 уровень – орто (средний), 2 уровень – үрдүк (высокий); 3 уровень – толору (полный). После окончания школы вместе с аттестатом вручается специальный знак с нагрудным значком о его успехах в воспитании по «Удьуор төрүт утума».

Итоги педагогического эксперимента показали, что при обращении к истокам народной культуры у школьников старших классов (6-го и выше) возникает, во-первых, чувство восхищения национальной одеждой, пословицами, поговорками, народными песнями и танцами своего народа, целесообразностью распределения хозяйственного уклада в годичном цикле, зависимого от экстремальных условий. Эти чувства перерождаются в достоинство, наблюдаемое в улучшении поведения, добропорядочного отношения к школе, родителям и учителям. Во-вторых, доходчивое доведение основ национальной культуры народа и самостоятельная творческая работа школьников воспитывают заинтересованность детей к своей исконной культуре, что пробуждает в них творческое сознание. На практических занятиях дети стремятся импровизировать песни, танцы, творчески обдумывают различного рода рисунки, рукоделия, поделки из дерева и т.д. Эти потребности творить остаются в высшем учебном заведении и в трудовой жизни.

Таким образом, на основе достигнутых результатов по внедрению неформального образования идеи «Айыы» («Творение мыслей и идей») можно повысить возможности воспитания и образования на территории с большими ресурсными возможностями. Для эффективного применения неформального педагогического воздействия школьников необходимо провести масштабную работу по информальному образованию молодых родителей, воспитателей, учителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов. По данным некоторых исследователей, «с 2005 года резко возросло количество упоминаний информального обучения в работах, имеющих отношение к профессиональной подготовке и обучению на производстве, а также усиливается практикоориентированная составляющая, в частности вопросы, связанные с проблемой признания результатов информального предшествующего обучения» [18]. Информальное образование, создавая свободу мышления, способствует полной реализации человеком своего личностного потенциала. Стратегия реализации личностного потенциала на основе творческого сознания и профессиональной компетентности человеческого капитала в развитии производительных сил республики соответствовала бы требованию времени, где создание инновационных технологий становится основой развития современного общества.

Библиографический список

1. Jeffs T., Smith M.K. *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control*. Milton Keynes: Open University Press, 1999.
2. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории. *Новые знания*. 2004; № 3: 1 – 7.
3. Климов С.М. *Неформальное образование: проблемы экономики и управления*. Санкт-Петербург: Знание, 1998.
4. Букина Н.Н. Развитие управления неформальным образованием взрослых в условиях модернизации. *Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации*. Под редакцией А.И. Жилиной. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000; Т. 2: 101 – 121.
5. Махлин М.Д. Особенности неформального образования взрослых как объекта управления. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. *Управление образованием взрослых*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000; Т. 1, Книга 5: 144 – 152.
6. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых. *Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых РАО*. 2010; № 4 (25): 158 – 162.
7. Coombs P., Ahmed M. *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press, 1974.
8. Мацкевич В.В., Мацкевич С.А. Водолажская Т. Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения. *Адукатар: журнал неформального образования.* 2006; № 9: 13 – 21.
9. Ноговицын В.П. Реализация личностного потенциала структурой школьного самоуправления. *Педагогический журнал.* 2019; Т. 9, № 5А, Ч. II: 152 – 159.
10. Волков Г.Н., Петрова Т.Н., Панькин А.Б. *Введение в этнопедагогику*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Большая медведица. Элиста: Калмыкский государственный университет, 2006.
11. Ноговицын В.П., Саввинов А.С. Проблемы подготовки высококвалифицированных кадров в Якутии. *Арктика: перспективы устойчивого развития:* сборник докладов участников Международной научно-практической конференции. Якутск: ГАУ «Центр стратегических исследований Республики Саха (Якутия)», 2015: 129 – 137.
12. Баишева М.И. *Становление созидающего человека в этнокультурных традициях народа саха*: монография. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015.
13. Кондратьев П.П. *Сатабыл үөрэх*. Дьокуускай: ИРОиПК, 2013.
14. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н., Шергина Т.А., Марфусалова В.П., Оконешникова Н.В., Борисова Т.М. Специфика подготовки тьютора-педагога для малокомплектной и кочевой школы Северо-Востока России в вузе. *В мире научных открытий*. 2015; № 11.1 (71): 678 – 688.
15. Чехордуна Е.П. *Этнокультурные основы педагогики олонхо*: монография. Киров: МЦНИП, 2013.
16. Шергина Т.А., Борисова Т.М. Особенности специфики образовательного процесса кочевых школ в условиях Севера. *В мире научных открытий*. 2015; № 11.1 (71): 469 – 479.
17. *Этнокультурное образование в дальневосточном федеральном округе Российской Федерации:* коллективная монография. Якутск: Медиа-холдинг «Якутия», 2015.
18. *Золотые страницы дополнительного образования детей в Якутии:* сборник статей. Якутск, 2018.

References

1. Jeffs T., Smith M.K. *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control*. Milton Keynes: Open University Press, 1999.
2. Vershlovskij S.G. Obrazovanie vzroslyh v Rossii: voprosy teorii. *Novye znaniya*. 2004; № 3: 1 – 7.
3. Klimov S.M. *Neformal'noe obrazovanie: problemy `ekonomiki i upravleniya*. Sankt-Peterburg: Znanie, 1998.
4. Bukina N.N. Razvitie upravleniya neformal'nym obrazovaniem vzroslyh v usloviyah modernizacii. *Sistemnoe upravlenie obrazovaniem vzroslyh v usloviyah modernizacii*. Pod redakciej A.I. Zhilinoj. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2000; T. 2: 101 – 121.
5. Mahlin M.D. Osobennosti neformal'nogo obrazovaniya vzroslyh kak ob`ekta upravleniya. Obrazovanie vzroslyh na rubezhe vekov: voprosy metodologii, teorii i praktiki. *Upravlenie obrazovaniem vzroslyh.* Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2000; T. 1, Kniga 5: 144 – 152.
6. Muhlaeva T.V. Mezhdunarodnyj opyt neformal'nogo obrazovaniya vzroslyh. *Chelovek i obrazovanie: Akademicheskij vestnik Instituta obrazovaniya vzroslyh RAO*. 2010; № 4 (25): 158 – 162.
7. Coombs P., Ahmed M. *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press, 1974.
8. Mackevich V.V., Mackevich S.A. Vodolazhskaya T. Standarty i standartizaciya v neformal'nom obrazovanii: podhody i opredeleniya. *Adukatar: zhurnal neformal'nogo obrazovaniya.* 2006; № 9: 13 – 21.
9. Nogovicyn V.P. Realizaciya lichnostnogo potenciala strukturoj shkol'nogo samoupravleniya. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2019; T. 9, № 5A, Ch. II: 152 – 159.
10. Volkov G.N., Petrova T.N., Pan'kin A.B. *Vvedenie v `etnopedagogiku*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Bol'shaya medvedica. `Elista: Kalmykskij gosudarstvennyj universitet, 2006.
11. Nogovicyn V.P., Savvinov A.S. Problemy podgotovki vysokokvalificirovannyh kadrov v Yakutii. *Arktika: perspektivy ustojchivogo razvitiya:* sbornik dokladov uchastnikov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yakutsk: GAU «Centr strategicheskih issledovanij Respubliki Saha (Yakutiya)», 2015: 129 – 137.
12. Baisheva M.I. *Stanovlenie sozidayuschego cheloveka v `etnokul'turnyh tradiciyah naroda saha*: monografiya. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2015.
13. Kondrat'ev P.P. *Satabyl yər`e`e*. D'okuuskaj: IROiPK, 2013.
14. Neustroev N.D., Neustroeva A.N., Shergina T.A., Marfusalova V.P., Okoneshnikova N.V., Borisova T.M. Specifika podgotovki t'yutora-pedagoga dlya malokomplektnoj i kochevoj shkoly Severo-Vostoka Rossii v vuze. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2015; № 11.1 (71): 678 – 688.
15. Chehorduna E.P. *`Etnokul'turnye osnovy pedagogiki olonho*: monografiya. Kirov: MCNIP, 2013.
16. Shergina T.A., Borisova T.M. Osobennosti specifiki obrazovatel'nogo processa kochevyh shkol v usloviyah Severa. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2015; № 11.1 (71): 469 – 479.
17. *`Etnokul'turnoe obrazovanie v dal'nevostochnom federal'nom okruge Rossijskoj Federacii:* kollektivnaya monografiya. Yakutsk: Media-holding «Yakutiya», 2015.
18. *Zolotye stranicy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Yakutii:* sbornik statej. Yakutsk, 2018.

Статья поступила в редакцию 09.09.20

УДК 373.31 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00878

Pavlova E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosova (Yakutsk, Russia), E-mail: eppavlo2010@rambler.ru*
Maksimova A.P., *Deputy Director for Educational and Methodological Work, primary school teacher, Special (Correctional) Boarding School No. 34 «City of Yakutsk» (Yakutsk, Russia), E-mail: annamaks2012@mail.ru*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FOLK FAIRY TALES IN THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article reveals a study, aimed at finding solution to the issue of forming an ecological culture in primary school children, aimed at further protecting the environment as a whole. The researchers noted that primary school age is an intrinsically valuable stage in the formation of an individual's ecological culture. One of the solutions to the problem under study, is seen in the use of the pedagogical potential of folklore in the educational process, particularly, in folk tales of Yakutia region that are associated with the interaction of man and nature. As part of the study, the researchers study theoretical foundations of environmental education and upbringing of children, the formation of environmental culture, effective forms, methods and techniques for its implementation. The work helps develop and test a program of extracurricular activities among third-grade students.

Key words: **ecological culture, environment, folk tales, primary school children, circle activities.**

Е.П. Павлова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: eppavlo2010@rambler.ru*
А.П. Максимова, *зам. директора по учебно-методической работе, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного казенного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 34 городского округа «город Якутск»», г. Якутск, E-mail: annamaks2012@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается описание проведенного исследования, направленное на поиск решения вопроса формирования у младших школьников экологической культуры, целенаправленное на дальнейшую охрану окружающей среды в целом. Исследователями отмечено, что младший школьный возраст является самоценным этапом в формировании экологической культуры личности. Один из путей решений исследуемой проблемы нам видится в использовании педагогического потенциала народного фольклора в образовательном процессе, в частности народные сказки нашего региона, связанные с взаимодействием человека и природы, окружающей среды. В рамках исследования нами был изучены теоретические основы экологического образования и воспитания детей данного возраста, формирования экологической культуры, действенные формы, методы и приемы ее реализации, разработана и апробирована программа внеурочной деятельности с учащимися третьего класса.

Ключевые слова: **экологическая культура, окружающая среда, народные сказки, младший школьник, кружковая деятельность.**

В настоящее время на состояние природы в большей мере влияет деятельность человека, различные стихийные бедствия не оказывают более серьезного и долговременного отрицательного эффекта на окружающую среду. Ситуация ухудшается по мере развития технологий. В нашей стране для решения экологической проблемы была разработана и реализовывается государственная программа «Охрана окружающей среды» на 2012 – 2020 годы, целенаправленная на повышение уровня экологической безопасности и сохранение природных систем. Значимыми задачами программы обозначены обеспечение качества окружающей среды, необходимого для благоприятной жизни человека; сохранение и восстановление биологического разнообразия Российской Федерации и др. Так возник государственный заказ обществу об охране окружающей среды. В связи с этим экологическое образование и воспитание, формирование и развитие экологической культуры стали одним из актуальных вопросов образования в целом. Следует предположить, чем младше возраст ребенка, вовлекаемого в образовательный процесс по охране и защите окружающей среды, тем более возможен положительный результат. Так, проблема формирования экологической культуры у младших школьников является одним из важнейших вопросов начального общего образования.

Представленная работа является результатом научного исследования проблемы формирования экологической культуры младших школьников в условиях внеурочной деятельности. Теоретическая и практическая значимость исследования заключены в определенной систематизации научных знаний в условиях применения на этапе начального общего образования и возможности использования результатов исследования учителями начальных классов, педагогов дополнительного образования и родителями младших школьников. Целью нашего исследования было на основе изучения научных и специальных знаний определить пути формирования экологической культуры младших школьников посредством народных сказок в условиях внеурочной деятельности. Для этого нами были поставлены задачи: выявить сущность и раскрыть содержание формирования экологической культуры младших школьников; на основе выявленных особенностей формирования экологической культуры младших школьников посредством народных сказок разработать и апробировать на практике программу кружка для учащихся третьего класса по формированию экологической культуры с использованием народных сказок.

Формирование знаний о природе в процессе экологического образования, воспитания и развития экологической культуры были исследованы и освещены в трудах Т.А. Бабановой, Г.Н. Волкова, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Л.П. Салеевой, В.И. Старостина, Н.А. Рыжовой, В.А. Ясвина и др. Экологическая культура формируется в условиях экологического воспитания и образования. А.Н. Захлебный считал, что экологическим образованием является непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций [1, с. 288], поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей природной среде [2, с. 25]. Исследователи считают, что ответственное отношение к окружающей среде начинает закладываться в детском возрасте, в частности на этапе начальной школы, в соответствии с современным учебным планом и программами. Такие аспекты содержания экологического образования, как научно-познавательный, ценностный, нормативный, практически-деятельностный, являются существенным условием формирования экологической культуры учащихся [3, с. 38]. Компонентами экологической культуры младших школьников, по мнению В.И. Старостина, являются сформированность основ экологически развитого сознания, эмоционально-чувственной, деятельностной сфер личности [4, с. 27]. Показатели сформированности экологической культуры следует исследовать на двух уровнях: внутреннем и внешнем – качественные изменения в структуре личности и их проявления во взаимодействии младшего школьника с окружающим миром.

Практическое исследование проводилось в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Хагынская средняя общеобразовательная школа» муниципального района «Вилюйский улус (район)» Республики Саха (Якутия) среди учащихся третьих классов.

Практическая часть исследования была начата с диагностирования, целенаправленного на изучение уровня сформированности экологической культуры младших школьников. Для этого нами были использованы следующие методы и методики: методика Л.В. Моисеевой, И.Р. Кастунова, диагностика уровня базовых знаний о природе местного края (когнитивный компонент экологической культуры); методика А.А. Макарова, исследование практических навыков и умений учащихся по отношению к природе родного края; методика исследования показателей отношения младших школьников к объектам живой природы; индивидуальная беседа и педагогическое наблюдение.

Основываясь на полученные данные констатирующего этапа, нами было разработано содержание последующей деятельности по формированию экологической культуры младших школьников во внеклассной деятельности. Цель формирующего этапа исследования заключалась в повышении уровня экологической культуры младших школьников посредством якутских народных сказок, связанных с взаимодействием человека с природой и окружающей средой.

Основой формирования экологической культуры детей начальной школы являются впечатления об окружающей действительности. Поэтому важно расширять его жизненный опыт и разнообразить его. С учетом этого на формирующем этапе в рамках исследования нами была разработана и апробирована программа кружка «Остуоруйа дойдута» («Сказочная страна»). В целях воспитания экологической культуры, нравственных устоев и положительного, бережного отношения к природе нами была создана развивающая среда для учащихся третьих классов.

Так, были организованы уголок экологии, мини-библиотека, мини-мастерская, мини-лаборатория и изостудия.

В разработке программы кружковой деятельности применялись традиционные формы работы по экологическому образованию и воспитанию детей, ознакомление с природой родного края, которые имеют практико-ориентированную направленность для более сложного обучения детей элементам экологической культуры [5, с. 159].

Далее приведем описание примерных фрагментов по темам проведенных занятий, соответствующих названиям якутских народных сказок.

Фрагмент 1. Занятие на тему «Куобах туһунан остуоруйа» («Сказка о зайце»). Для работы с данной сказкой ставились классические задачи. Например, формирование у младших школьников интереса к якутским народным сказкам, воспитание у них таких черт характера, как доброта, эмоциональная отзывчивость по отношению к животным; развитие у детей активности и инициативы, желания участвовать в игре-драматизации. В нашу задачу входило научить детей передавать характеры героев-животных путем использования соответствующих интонаций, характерных животным – героям сказки. Содержание работы на занятии включало: чтение произведения; беседа в интерактивной форме о прочитанном; лепка из пластилина героев произведения; проработка этюдов сказки для развития выразительности чтения детей; организация и проведение подвижной игры «Зайцы и волк» с целью закрепления игровых навыков общения; пересказ сказки с использованием настольного театра [6]; изготовление атрибутов костюмов животных из сказки и декорации; распределение ролей между младшими школьниками для игры; обыгрывание детьми сюжета сказки.

Фрагмент 2. Занятие на тему «Хабаратта эмээхсин, чыычаах уонна Алаа-Мо5ус» («Старуха Хабаратта, птица и Алаа-Могус)». Для проведения этого занятия ставились задачи: научить детей активному слушанию произведения; привлечь их к деятельному участию в инсценировке и драматизации отдельных эпизодов сказки; научить правильно передавать интонацию выразительности речи персонажей сказки; воспитание чувства сопереживания и эмпатии к героям произведения; развивать у учащихся выразительность речи и пантомимические навыки. Содержание работы во время занятия соответствовало поставленным задачам.

Фрагмент 3. Занятие на тему: Биэс ынахтаах Бэйбэрикээн эмээхсин (Старуха Бяйбярикян с пятью коровами). Задачами данного занятия были связаны с формированием экологической культуры и воспитанием нравственных чувств; развитие умений взаимодействия и сотрудничества в коллективе детей; приобщение к бережному отношению и природоохранной деятельности народа саха. Содержание работы на занятии было построено в соответствии с задачами и включало проведение с детьми дидактической игры «Мин айыл5ам» (Моя природа).

Фрагмент 4. Занятие на тему «Чыычаах уонна Алаа-Мо5ус» («Птица и Алаа-Могус»).

Задачи данного занятия были следующие: научить детей изображать характеры разных персонажей сказки; воспитать умение взаимодействия, сотрудничества в согласованности действий детей для участия в драматизации отдельных эпизодов сказки; формирование и развитие у детей умений передавать различные интонации, мимику, характерные для героев-животных телодвижения. Содержание работы на занятии было построено поэтапно согласно поставленным задачам и включало показ постановки кукольного театра «Чыычаах уонна Алаа-Мо5ус» («Птица и Алаа Могус»).

Фрагмент 5. Занятие на тему «Тураах хара дьуһуннэммитэ» («Как Ворона стала черной»). Задачи на занятии ставились следующие: формирование и развитие у детей экологической культуры, чувств и представлений; развитие умений согласовывать собственные действия с поступками других людей; формирование и развитие у младших школьников навыков осознанности последствий поступков и действий. Содержание работы во время занятия соответствовало поставленным задачам, также были включены этапы рисования сюжетов сказки и составление ролевого диалога «Тураах хара дьуһуннэммитэ» («Как ворона стала черной»).

Данный этап включал и другие занятия, связанные с ознакомлением и изучением якутских народных сказок, целенаправленных на формирование и развитие у младших школьников экологической культуры. Так, в ходе занятий использовались различные формы, методы и приемы работы над текстом произведения: выразительное чтение, чтение в парах и группах, по ролям, пересказ, устное изложение, обсуждение и др. Например, использовались следующие тексты и виды работы над ними: «Атыыр уонна атыыр о5ус» («Кыһын уһаабыта, сайын кылгаабыта») («Почему зима длиннее, а лето короче») с вовлечением детей в ролевую игру «Утары тыллары бул» («Найди сопоставления и антонимы)»; «Дыбыы-Кылыыһыт» («Дыбылыы-Кылыысыт») – в ходе занятия с детьми отрабатывались артистические навыки для постановки спектакля, при этом выполнялись задачи по развитию у них экологической культуры, воспитанию уважительного отношения к природе в соответствии с традициями народа саха и умений вежливого взаимодействия между собой и другими людьми и др.; «Сутурук са5а бухатыыр» («Богатырь с кулак»); Саһыл уонна бөрө (“Лиса и волк”) и др.

Детям-третьеклассникам были наиболее интересны сказки, в которых действующими лицами были животные и звери. Входя в роль выбранного ими героя, животного или зверя, дети «вживались» в него и становились более раскрепощёнными как психологически, так и физически. Детям всегда увлекательнее и проще представлять себя зайцем, лисой, волком, собачкой и др. Известная в народе сказка «Таал-Таал эмээхсин» («Старуха Таал-Таал») небольшая по объему и лучше всего подходила для постановки детьми данного возраста. В спектакле участвовали все дети, занимавшиеся в кружке, показав такие личностные качества характера, как инициативность, активность, увлеченность, организованность и продемонстрировав навыки, приобретенные в ходе занятий. Вместе с тем наблюдение во время занятий показало, что детям особенно нравилось рисование эпизодов из якутских сказок «Птица и Алаа-Могус», «Старуха Таал-Таал», лепка героев сказок из пластилина и др.

Наряду с этим нами был разработан и использован на занятиях ряд дидактических игр, связанных с живой природой. В ходе занятий дети пополняли свои знания о растениях родного края, которые сопровождались изучением правил личной безопасности поведения в лесу и природоохранной деятельности. Например, не ломай деревья без необходимости; если не знаешь растение, не трогай его, если на нем есть ягоды – не ешь их; собирай только те грибы, которые ты знаешь и др. В результате использования различных форм внеклассной экологической работы нами решались следующие задачи: освоение норм и правил экологически обоснованного взаимодействия человека с окружающим миром природы; составление памятки экологической безопасности; поиск новых для детей путей решения проблемы «человек и природа». Младшими школьниками также был реализован образовательный проект «Природа и мы»: в каждом кабинете начальных классов были созданы уголки природы; в школе организованы «Комната природы», «Зимний сад», в летнее время ребятами оформлен пришкольный участок, в котором дети имели возможность систематически наблюдать за явлениями, объектами и общаться с живой природой, в том числе родного края. Таким образом, на наш взгляд, закладывается осознанное, правильное отношение младших школьников к природе, что составляет основу их экологической культуры. В целях развития умений младших школьников решать экологические проблемы на основе изученных сказок учащимися была проведена доступная для них исследовательская работа. Например, проект «Мое дерево». Как показал опыт, часто младшими школьниками деревья не воспринимаются как живые объекты. Состояние деревьев, их внешний облик отражают экологическую обстановку в родном улусе, той среды, в которой они произрастают. Во внеурочное время учащиеся готовили разные сообщения о животных и растениях, используя содержание народных сказок.

Итоги первого контрольного среза измерения когнитивного компонента экологической культуры младших школьников дают основание говорить о том, что уровень эмоционально-деятельностного компонента экологической культуры младших школьников и показатели степени отношения младших школьников к живым объектам природы имели положительную динамику.

В ходе реализации кружковой деятельности третьеклассники пополнили и обогатили знания о природе, в том числе и родного края, а участие и игра в постановках-драматизациях изученных сказок показали сформированность их некоторых практических навыков экологической культуры. Значимым в кружковой деятельности являлось вовлечение младших школьников в игры-драматизации по якутским народным сказкам. В данный период формирующего этапа дети демонстрировали умения формулировать и отстаивать свою позицию в обсуждении современных экологических проблем. Полученные количественные показатели в ходе контрольного среза сформированности экологической культуры младших школьников подтверждают эффективность проведенной практической работы.

Библиографический список

1. Лис Я.О., Афанасьева Л.И. Ценностные ориентации младших школьников. *Повышение качества образования в современных условиях:* сборник трудов V Всероссийской научно-практической конференции. Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, 2020: 288 – 289.
2. Захлебный А.Н. *Школа и проблемы охраны природы.* Москва: Педагогика, 2011.
3. Горощенко В.П. *Методика преподавания природоведения.* Москва: Просвещение, 2014.
4. Старостин В.И. *Природа в системе эстетического воспитания*. Москва: ЭКО, 2010.
5. Григорьева Л.И., Оконешникова Н.В., Павлова Е.П., Сакердонова А.С. Организация кружковой работы по этноэкологическому воспитанию младших школьников. *Инновации в образовании.* 2018; № 10: 157 – 169.
6. Павлова Е.П., Павлова В.А. Роль творческого пересказа в проблеме восприятия художественного произведения младшими школьниками. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 4 (77): 223 – 225.

References

1. Lis Ya.O., Afanas'eva L.I. Cennostnye orientacii mladshih shkol'nikov. *Povyshenie kachestva obrazovaniya v sovremennyh usloviyah:* sbornik trudov V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yakutsk: Severo-Vostochnyj federal'nyj universitet imeni M. K. Ammosova, 2020: 288 – 289.
2. Zahlebnyj A.N. *Shkola i problemy ohrany prirody.* Moskva: Pedagogika, 2011.
3. Goroschenko V.P. *Metodika prepodavaniya prirodovedeniya*. Moskva: Prosveschenie, 2014.
4. Starostin V.I. *Priroda v sisteme `esteticheskogo vospitaniya*. Moskva: `EKO, 2010.
5. Grigor'eva L.I., Okoneshnikova N.V., Pavlova E.P., Sakerdonova A.S. Organizaciya kruzhkovoj raboty po `etno`ekologicheskomu vospitaniyu mladshih shkol'nikov. *Innovacii v obrazovanii.* 2018; № 10: 157 – 169.
6. Pavlova E.P., Pavlova V.A. Rol' tvorcheskogo pereskaza v probleme vospriyatiya hudozhestvennogo proizvedeniya mladshimi shkol'nikami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 4 (77): 223 – 225.

Статья поступила в редакцию 08.09.20

УДК 371.486 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00879

Pavlova E.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: eppavlo2010@rambler.ru*
Pavlova V.A.*, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: pavvckt@gmail.com*

THE ROLE OF PLOT DRAWING IN PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article discusses an issue of the need for patriotic education of primary school children, their knowledge of the history, culture of their people and the role of plot drawing in it. It is known that familiarizing children with folk culture is a means of forming patriotic feelings in them. The researchers see one of the ways of upbringing spirituality in children in acquaintance and study of the native culture through plot drawing in fine arts lessons in elementary grades. As part of the study, the paper reveals theoretical foundations of patriotic education and upbringing of primary school children, the peculiarities of constructing a compositional plot drawing, methods and techniques for its implementation, and also developed a cycle of lessons on teaching plot drawing. On the basis of theoretical substantiation, practical testing is carried out in order to test the hypothesis of the study.

Key words: **plot drawing, primary school children, patriotic education, culture, national culture, national-regional component.**

Е.П. Павлова, *канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: eppavlo2010@rambler.ru*
В.А. Павлова, *студентка, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: pavvckt@gmail.com*

РОЛЬ СЮЖЕТНОГО РИСУНКА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается вопрос о необходимости патриотического воспитания младших школьников, познания ими истории, культуры своего народа и роли сюжетного рисунка в нем. Известно, что приобщение детей к народной культуре является средством формирования у них патриотических чувств. Одним из путей воспитания духовности у детей нам видится в ознакомлении и изучении родной культуры посредством сюжетного рисунка на уроках изобразительного искусства в начальных классах. В рамках исследования нами были изучены теоретические основы патриотического образования и воспитания детей младшего школьного возраста, особенности построения композиционного сюжетного рисунка, методы и приемы его реализации, также разработан цикл занятий по обучению сюжетному рисованию. На основе теоретического обоснования была проведена практическая апробация с целью проверки определенной нами гипотезы исследования.

Ключевые слова: **сюжетный рисунок, младший школьник, патриотическое воспитание, культура, национальная культура, национально-региональный компонент.**

Повышение национального самосознания, стремление понимания и познания истории, культуры своего народа является характерным для современного общества. Согласно государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» был сформирован общественный заказ современному образованию. Так, в воспитании молодежи проблема научного обоснования национальных факторов, таких как сохранение и возрождение культурного наследия, начинается с изучения родного края. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обозначено, что к результатам индивидуальных достижений обучающихся относятся, наряду с другими задачами, и индивидуальные личностные характеристики, в том числе патриотизм, толерантность, гуманизм и др. [1].

Формирование и развитие первых представлений об окружающем мире, ознакомление с традициями культурной среды [2, с. 11], историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями региона, в котором проживает ребенок, является основой становления его личности. Приобщение детей к народной культуре является средством формирования у них патриотических чувств и развития духовности. Воспитание гражданина и патриота, любящего свою Родину – актуальная задача современного образования и общества.

Вопросы патриотического воспитания, развития патриотических чувств детей, воспитания патриотизма освещены в трудах К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Дж. Дьюи, П.Ф. Каптерева, Е.В. Белоусовой, Г.Х. Валеевой, А.Н. Вырщикова, Т.А. Ильиной, Е.А. Ануфриева, С.Е Матушкина, А.Г. Вороненко, Л.В. Кокуевой и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте подчеркивается, что художественно-эстетическое воспитание предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [1; 3].

Результаты исследований эстетического воспитания младших школьников были освещены в трудах Н.А. Ветлугиной, Н.Г. Тагильцевой, А.Ю. Гончарук, А.Ж. Овчинниковой, А.Ф. Лобова и др.; изучением развития умений и навыков изобразительной деятельности детей раннего возраста занимались Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, и др.; знания о формировании и развитии детской одаренности, детского творчества и воспитания освещены в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Богоявленской, А.В. Бакушинского, Л.А. Венгера и др.

Сюжетное рисование **–** вид рисования, для которого характерна передача связного содержания. В содержании сюжетного рисования отражается целостная ситуация, персонажи, которые в ней действуют, и отношения, в которые они вступают. Сюжетное рисование тесно связано с развитием образного мышления и освоением объяснительно-сопроводительной и планирующей функций речи. При выполнении рисунка ребенком используются следующие средства выразительности: цвет, линия, форму, композиция [4, с. 26].

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении педагогических условий ознакомления детей младшего школьного возраста с культурой народа саха в процессе обучения сюжетному рисованию. В ходе исследования нами была проверена гипотеза, заключавшаяся в том, что дети младшего школьного возраста успешно ознакомятся с культурой саха посредством сюжетного рисунка, если создать предметно-пространственную среду в группе, способствующую свободному проявлению творческого воображения и мышления ребенка; обеспечить включение младших школьников в творческую деятельность, в процессе которой будут решаться творческие задачи по ознакомлению с культурой народа саха; разработать систему занятий по сюжетному рисованию, разделенных на циклы с отражением в тематике национально-регионального компонента.

В проведении исследования нами были применены следующие методы: анализ теоретического материала, литературы и других информационных источников, педагогический эксперимент, целенаправленное наблюдение и беседа. Практическое исследование проводилось в муниципальном автономном образовательном учреждении «Национальная политехническая средняя общеобразовательная школа № 2» (с углубленным изучением отдельных предметов) городского округа «Город Якутск») Республики Саха (Якутия). На констатирующем

этапе практической части исследования было проведено диагностирование, целенаправленное на изучение уровня знаний и представлений детей младше школьного возраста о культуре народа саха [5]. Для этого нами были использованы методика выбора и анализа, творческие задания, индивидуальная беседа и педагогическое наблюдение.

Основываясь на полученные результаты диагностирования, нами было разработано содержание последующей деятельности по развитию патриотических чувств при помощи ознакомления с культурой народа саха посредством сюжетного рисунка. Целью формирующего этапа исследования было повышение уровня сформированности представлений о родном крае у младших школьников. Разработанный и апробированный нами ряд занятий, направленных на обучение младших школьников сюжетному рисованию, включал пять циклов.

Первый цикл занятий назывался «Времена года» («Дьыл кэмнэрэ») и включал в себя серию экскурсий, позволяющих наблюдать за природой родного края, ее уникальностью и особенностями, свойственными данной местности. На основе этих наблюдений дети учились рисовать простые сюжеты и, изображая природу на бумаге, передавать красоту родного края, осознавать ее уникальность.

Следующий цикл занятий «Труд взрослых» («Улахан дьон улэтэ») включал в себя темы: «Мой учитель» («Мин учууталым»), «Хорошо у нас в школе!» («Учугэйиэн оскуолабытыгар!»), «Подледный лов» («Мунха»), «Когда я вырасту» («Улаатарым буоллар мин»). Содержание этих занятий включало в себя просмотр тематических видеороликов, включение детей в различные дидактические игры, основанные на изучение иллюстрации портретных картин якутских художников А.Н. Осипова, А.П Собакина, а также чтение стихотворений П.Н. Тобурокова. Таким образом дети не только развивали композиционные умения, но и более углубленно изучали традиционный промысел якутов, учились умениям передавать это на бумаге.

В третьем цикле занятий «В гостях у сказки» («Остуоруйа5а ыалдьыттаahын») нами были изучены темы: «Таас хайа» («Каменная гора») и «Таал-Таал эмээхсин» («Старушка Таал-Таал»). Содержание занятий по данным темам включало чтение одноименных сказок, их обсуждение, которое позволило детям ознакомиться с фольклором якутов.

Следующий цикл – «Земля олонхо» (олонхо – эпическое искусство якутов, эпос), «Олонхо дойдута» («Страна олонхо»). Эти темы также тесно связаны с фольклором якутов и включали в себя ознакомление детей со старинным якутским бытом, легендами и героями устного народного эпоса. В ходе занятий посредством ознакомления и детального изучения олонхо учащимися решались образовательные задачи развития творческого воображения, мелкой моторики и воспитания интереса к национальной культуре.

Цикл занятий «Ыһыах» («Ысыах» – якутский праздник лета) включал три темы. Содержание занятий состояло из подробного ознакомления младших школьников с национальным праздником республики, обрядами, утварью и праздничной национальной одеждой. В изучении данного цикла решались следующие образовательные задачи: ознакомление с уникальностью данного праздника, усовершенствование изображения объектов в сюжетной композиции, развитие умений передавать её на рисунке.

Занятия были систематизированы с учетом усложнения программного содержания, а также событий, времен года и деятельности людей Республики Саха (Якутия). Содержание занятий было связано с изучением родной национальной культуры, традиций своего народа, как бы привычной для детей среды и окружающего мира, но с учетом специфики городского социума. Структура занятий состояла из трех этапов: вводная часть (вступительная беседа, демонстрации видеоматериала и репродукций картин якутских художников, объяснение), основная часть (выполнение задания детьми), заключительная часть (анализ выполненных работ и рефлексия). Занятия по предметному рисованию заключались в изображении детьми предметов в сюжетной композиции. Отдельные сложности в проведении занятий были заключены в том, что работа над одной темой осуществлялась в течение двух занятий, и некоторым детям было сложно рисовать трудоемкий сюжет. На первом занятии дети рисовали предварительный рисунок и фон, на втором – раскрашивали изображенные на рисунке, взаимосвязанные, объединенные общим сюжетом объекты.

На занятиях в ходе обучения нами были использованы методы и приемы, такие как беседа, демонстрация иллюстраций и разъяснение, педагогическое наблюдение, чтение художественной литературы, художественное слово и др. Занятия были направлены на ознакомление со спецификой различных средств выразительности, таких как контурная линия и цвет, закрепления знаний об особенностях якутской культуры. Содержание занятий соответствовало поставленным задачам. Например, формирование и развитие интереса и эмоциональной отзывчивости на произведения искусства; ознакомление с различными средствами выразительности (цвет, композиция, движение, линия); развитие сознательного анализа выразительности сюжетного рисования и композиционные отношения; обучение изображать и передавать выразительность образов; повторение и закрепление технических навыков и умений и др.

Нами в ходе формирующего этапа практического исследования была предпринята попытка решения одной из существенных задач – воспитание патриотизма с использованием регионального компонента в развитии у младших школьников изобразительных знаний, умений и навыков в сюжетном рисовании [5; 6]. В ходе занятий значительное место уделялось ознакомлению, рассматриванию, анализу иллюстраций якутских художников В.С. Карамзина, И.Д. Корякина, А.Н. Осипова, Э.С. Сивцева, А.В. Чикачева. В данном виде деятельности от детей требовалось умение понимать содержание иллюстраций и картин, выделять средства выразительности, используемые художниками при создании образа. В подготовке данных занятий нами тщательно продумывались вопросы, их последовательность и формулировка. Например, отдельные вопросы касались цветового решения, включались вопросы, направленные на анализ приемов передачи характерных предметов, а также вопросы для обсуждения композиционных решений, использованных художником и др. Во время занятий внимание детей концентрировалось на различных выразительных средствах, с помощью которых создавалась сказочная атмосфера: прием усиления отдельных черт, присущих реальному образу, своеобразный сказочный колорит и др.

В целях развития интереса у детей к занятиям нами были создана развивающая предметно-пространственная среда в национальном стиле. В создании такой среды нами учитывались параметры: содержательная насыщенность, развивающий, транспортируемость, полифункциональность, вариативность, доступность, безопасность, здоровьесберегающий, эстетическая привлекательность.

С помощью развивающей среды дети знакомились с культурой народа саха. Такая развивающая предметно-пространственная среда предоставила детям возможность введения их в особый национально-самобытный мир предметов. Предметы, находящиеся в кабинете, можно было трогать руками, тем самым ощутить тепло дерева или бересты, сравнивать вес берестяного туеса (бытовой сосуд для пищевых продуктов из коры березы) и деревянного чороона (якутский национальный сосуд для потребления кумыса – молока кобылы). Наряду с этим были выставлены якутские настольные игры, предметы быта, посуды из дерева и бересты, мини-модель якутского балагана (жилье якутов), сэргэ (коновязь, ритуальный столб якутов), панно «Сахабыт сирин айыл5ата» («Природа родной Якутии»), дети в национальной одежде, салама (шнур из конского волоса с привязанными к ним кусочков ткани), Аал-Луук мас (священное дерево Аал-Луук), картотека стихов по народно-прикладному искусству и др.

В ходе эксперимента нами был проведён контрольный срез. Он заключался в мониторинге динамики эффективности проведённых мероприятий и выявлял уровень сформированности представлений о родном крае. На основе данной диагностики можно сделать вывод о том, что у детей экспериментальной группы уровень значительно повысился, а также сформировалось положительное отношение младших школьников к традициям своего народа.

Проведенное исследование позволило сделать определенные выводы о необходимости использования регионального материала в процессе воспитания у младших школьников духовности, любви к родине, патриотизма, художественно-эстетического воспитания [7, с. 21], формирования и развития ряда изобразительных умений и навыков. Положительной стороной проведенных занятий по сюжетному рисованию стало то, что у младших школьников возрос интерес к народной культуре как родного края, так культуре других народов России и мира. На наш взгляд, у них возникла положительная динамика в развитии познавательного интереса к народным традициям в целом, появилось некоторое чувство причастности к культуре родного народа, обогатились знания и умения об устном народном творчестве, традициях и национальных праздниках.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. Available at: L: https://edu.gov.ru
2. Волков Г.Н. Этнопедагогизация в контексте функционирования народных традиций воспитания. *Мир образования – образование в мире.* 2002; № 1: 3 – 24.
3. *Теория и методика развития детского изобразительного творчества. Библиографический указатель (1900 – 2000 гг.).* Архангельск, 2002.
4. Волчегорская Е.Ю. *Художественно-эстетическое воспитание в начальной школе:* лекция. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2010.
5. Винокурова Е.И., Иванова А.В., Никитина Р.С. *Культура народов Республики Саха (Якутия) для учащихся 2 – 4 классов.* Якутск: АО НИК «Бичик», 2017.
6. Пьянкова Н.И. *Изобразительное искусство в современной школе.* Москва: Просвещение, 2006.
7. Павлова Е.П., Парникова Г.М., Васильева А.А. Этнополитическое образование молодежи в системе патриотического воспитания. *Глобальный научный потенциал.* 2019; № 9 (102): 20 – 22.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Oficial'nyj sajt Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii. Available at: L: https://edu.gov.ru

2. Volkov G.N. `Etnopedagogizaciya v kontekste funkcionirovaniya narodnyh tradicij vospitaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2002; № 1: 3 – 24.
3. *Teoriya i metodika razvitiya detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva. Bibliograficheskij ukazatel' (1900 – 2000 gg.)*. Arhangel'sk, 2002.
4. Volchegorskaya E.Yu. *Hudozhestvenno-`esteticheskoe vospitanie v nachal'noj shkole:* lekciya. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2010.
5. Vinokurova E.I., Ivanova A.V., Nikitina R.S. *Kul'tura narodov Respubliki Saha (Yakutiya) dlya uchaschihsya 2 – 4 klassov.* Yakutsk: AO NIK "Bichik", 2017.
6. P'yankova N.I. *Izobrazitel'noe iskusstvo v sovremennoj shkole.* Moskva: Prosveschenie, 2006.
7. Pavlova E.P., Parnikova G.M., Vasil'eva A.A. `Etnopoliticheskoe obrazovanie molodezhi v sisteme patrioticheskogo vospitaniya. *Global'nyj nauchnyj potencial.* 2019; № 9 (102): 20 – 22.

Статья поступила в редакцию 26.08.20

УДК 37.042 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00880

Dolgushev E.V., *postgraduate, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), E-mail: yegor.dolgushev@bk.ru*
Rachkovskaya N.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru*
Efimenko V.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), E-mail: veronikaee@mail.ru*

IDENTIFICATION OF EXTREMIST AND TERRORIST MANIFESTATIONS IN THE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AND PREVENTIVE ACTIVITIES AT SCHOOL. The article reflects results of an empirical study of extremist and terrorist manifestations in the behavior of adolescents, shows the main directions of work on the creation of organizational and pedagogical conditions that prevent the involvement of students in radical organizations. The use of a set of reasonably selected techniques made it possible to identify the level of suggestibility, tolerance, and propensity for national, religious and political extremism among modern adolescents. As a result of the psychological and pedagogical diagnostics, it is found that the occurrence of conflicts on national and social grounds in the adolescent environment is not predicted. At the same time, the emergence of negative moods is possible due to the actualization of factors that negatively affect the moral and mental state of adolescents, their perception of the world around them. The results of the diagnostics show that a group of adolescents was identified who demonstrate aggressive behavior, a low level of tolerance, high suggestibility, and a tendency towards national, religious and political extremism in their behavior. With these adolescents, the school's teacher-psychologist organized correctional and developmental work in the form of social and psychological training, explanatory conversations, and individual counseling of parents.

Key words: **extremism, terrorism, prevention, teenager, general education school.**

Е.В. Долгушев, *аспирант, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (КамГУ имени Витуса Беринга), г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: yegor.dolgushev@bk.ru*
Н.А. Рачковская, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Москва, E-mail: nad1606@yandex.ru*
В.Н. Ефименко, *канд. пед. наук, доц., Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга (КамГУ имени Витуса Беринга), г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: veronikaee@mail.ru*

ВЫЯВЛЕНИЕ ЭКСТРЕМИСТСКИХ И ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ

В статье отражены результаты эмпирического исследования экстремистских и террористических проявлений в поведении подростков, показаны основные направления работы по созданию организационно-педагогических условий, препятствующих вовлечению учащихся в организации радикального толка. Использование комплекса целесообразно подобранных методик позволило выявить уровень внушаемости, толерантности, склонности к национальному, религиозному и политическому экстремизму у современных подростков. В результате проведённой психолого-педагогической диагностики было установлено, что возникновение конфликтов на национальной и социальной почве в подростковой среде не прогнозируется. При этом возникновение негативных настроений возможно вследствие актуализации факторов, негативно влияющих на морально-психическое состояние подростков, восприятие ими окружающего мира. По итогам проведенной диагностики была определена группа подростков, демонстрирующих в своем поведении агрессивность, низкий уровень толерантности, высокую внушаемость, склонность к национальному, религиозному и политическому экстремизму. С этими подростками педагогом-психологом школы была организована коррекционно-развивающая работа в форме социально-психологического тренинга, разъяснительных бесед, индивидуального консультирования родителей.

Ключевые слова: **экстремизм, терроризм, профилактика, подросток, общеобразовательная школа.**

Экстремизм и терроризм в их любых проявлениях являются деструктивными социальными явлениями, так как изначально направлены против основ общества и государства, а также деформируют личностное развитие самого субъекта экстремистской и террористической деятельности, препятствуя эффективной социализации и успешной жизни в обществе. Сложная политическая и социально-экономическая обстановка формирует новые вызовы, связанные с радикализацией молодежи, с попытками экстремистских организаций вовлечь их в преступную деятельность. В связи с активизацией в России экстремистских организаций был принят Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» (2002 г.), а также внесены соответствующие изменения и дополнения в Уголовный кодекс РФ, Уголовно-процессуальный кодекс РФ, Кодекс РФ об административных правонарушениях, предусматривающих ответственность за противоправные действия экстремистского характера. В целом правовую основу этой работы составляют Федеральные законы «О противодействии терроризму» (2006 г.) и «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» (2016 г.), а также Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации (2009 г.). Для обеспечения непрерывности и системности работы в этом направлении с 2009 г. реализуется Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации, утвержденный Президентом России. В декабре 2018 г. был утвержден очередной Комплексный план на 2019 – 2023 годы.

С учетом потенциальной опасности экстремизма и терроризма социальные институты на всех уровнях, включая систему общего образования, должны предотвращать эти негативные проявления за счет моральных и правовых регуляторов, а также путем целенаправленной педагогической профилактики данных девиаций в школе, поскольку идеология экстремизма и терроризма зачастую находит «питательную почву» именно в подростковой и молодежной среде [1, с. 12].

Под педагогической профилактикой экстремизма и терроризма в подростковой среде школы мы понимаем специально организованную деятельность педагогического коллектива, направленную на создание в образовательной организации педагогических условий, препятствующих распространению всех форм радикального отрицания признанных обществом норм и правил, государственного уклада со стороны отдельных лиц или групп путем стимулирования личностного развития подростков и вовлечения их в социально значимую деятельность.

В результате теоретического изучения трудов Р.А. Бочарова, Г.А. Ворониной, И.Ф. Дементьевой, И.Р. Идрисова, А.В. Идиатуллина, Р.В. Овчаровой, О.Л. Подлиняева, И.А. Смирнова, Р.Л. Лашина, М.А. Шакуровой и др., посвященных социально-педагогической деятельности в школе и непосредственно профилактике экстремизма и терроризма, было установлено, что для предотвращения данных девиаций в социальном развитии подростков педагогическим коллективом школы должны быть обеспечены следующие педагогические условия.

Прежде всего, профилактика должна базироваться на принципах гуманистической педагогики, утверждающих социальное, расовое, национальное и

Таблица 1

Результаты реализации диагностической методики
«Шкалы склонности к экстремизму» (Д.Г. Давыдов, К.Д. Хломов)

№	Название шкалы	Кол-во чел (%)	Комментарий
1.	Культ силы	0 (0%)	респондентов, предпочитающих достигать своих целей и разрешать противоречия насилием, не выявлено
2.	Допустимость агрессии	5 (10,42%)	агрессия выступает не только средством достижения целей, но и способом снятия психологического напряжения, средством самоутверждения
3.	Интолерантность	2 (4,17%)	стремятся к однозначности образа мира, демонстрируют неприятие отличий других людей, отрицают инакомыслие и стремятся навязать свои взгляды любой ценой как единственно правильные
4.	Конвенциональное предубеждение	12 (25%)	считают себя «правильным» человеком и имеющим право наказывать других, не уважающих общие (конвенциональные) ценности и нормы – «неправильных»
5.	Социальный пессимизм	3 (6,25%)	воспринимают мир как мрачный, непредсказуемый и опасный, верят в пессимистичные прогнозы
6.	Мистичность	4 (8,33%)	уходят от ответственности и нуждаются в защите от страха перед реальностью; стремятся к объяснению явлений окружающего мира простыми, но эмоционально яркими схемами; испытывают потребность в устранении логических противоречий в своем поведении
7.	Деструктивность и цинизм	5 (10,42%)	проявляют негативное оценочное отношение к людям вообще и очерняют человеческие проявления, такие как дружба, брак, любовь
8	Протестная активность	6 (12,50%)	испытывают потребность в неадаптивной активности, поиске острых ощущений
9.	Нормативный нигилизм	0 (0%)	подростков, игнорирующих законы и социальные нормы, убежденных, что ради дела можно переступить через общепринятые нормы поведения, не выявлено
10.	Антиинтрацепция	10 (20,83%)	выражают неприятие субъективных проявлений; акцентируют значимость физической реальности; ориентируются на простые идеи, непосредственные действия
11.	Конформизм	4 (8,33%)	подвержены давлению групп сверстников, испытывают слабость внутренних регуляторов поведения, готовы совершить правонарушение «за компанию»

религиозное равноправие людей; недопустимость проявления любого вида агрессии и насилия во всех сферах жизни; стимулирование познавательной активности и самостоятельности мышления подростков; необходим учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; важно знакомить подростков с национальным и религиозным разнообразием культур, воспитывать «поликультурность личности». Для этого в школе должна быть организована просветительская работа с учащимися в форме классных часов, лектория, дискуссионного клуба, просмотров и обсуждения документальных фильмов, посещений культурных центров и мероприятий, которые расширяют кругозор подростков и способствуют интериоризации культурных и нравственных ценностей [2; 3]. Особое внимание должно уделяться социально-педагогическому сопровождению подростков из неблагополучных семей и семей «группы риска».

Начальной стадией в структуре профилактической работы является психолого-педагогическая диагностика [4], направленная на выявление подростков с высокой внушаемостью, низким уровнем толерантности, склонностью к национальному, религиозному и политическому экстремизму.

Диагностическая часть исследования проводилась в феврале 2020 г. в МБОУ СОШ № 11 им. героя Советского Союза В. Бубенина г. Петропавловска-Камчатского. В исследовании приняли участие 48 учащихся 9-х классов.

Сначала была проведена диагностика конформности (внушаемости) личности с помощью теста С.В. Клаучека и В.В. Деларю в модификации Е. Мерзляковой [5, с. 8 – 12]. После обработки анкет были получены следующие результаты: количество подростков с низкой степенью внушаемости (до 7 баллов) составило 14 человек (29,16% от участвующих респондентов); количество лиц со средней степенью внушаемости (от 8 до 14 баллов) составило 34 человека (70,83% от общего количества участвующих школьников); подростков с высокой степенью внушаемости (от 15 баллов) выявлено не было.

Исследование уровней конформности (внушаемости) личности показало, что у 70,83% подростков вероятность последовать за апологетами экстремизма хоть и мала, но все же при стечении определенных обстоятельств существует. При этом 29,16% испытуемых негативному влиянию экстремистских идей не подвержено.

Затем была проведена диагностика толерантности подростков с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности», разработанного Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевым и Л.А. Шайгеровой [5, с. 12 – 18]. Обработка результатов тестирования не выявила низкого уровня толерантности (22 – 60 баллов) ни у одного их подростков. Средний уровень толерантности (61 – 99 баллов) диагностировался у 43 подростков (89,58% от общего количества испытуемых); высокий уровень толерантности (100 – 132 баллов) был выявлен у 5 человек (10,41% от общего количества участников).

Как итог, самостоятельного возникновения национальных, социальных конфликтов в подростковом сообществе школы не прогнозируется. Однако возникновение негативных настроений возможно вследствие актуализации факторов, негативно влияющих на морально-психическое состояние подростков, их нравственное восприятие окружающего мира.

Затем была осуществлена диагностика склонности подростков к насильственному экстремизму, для этого использовалась методика «Шкалы склонности к экстремизму» Д.Г. Давыдова, К.Д. Хломова [5, с. 18 – 25]. Результаты реализации опросника, направленного на выявление диспозиций к насильственному экстремизму среди лиц от 14 лет и старше, по одиннадцати шкалам представлены в таб. 1.

По итогам проведенной диагностики была определена группа подростков (9 человек), демонстрирующих в своем поведении такие черты, как агрессивность, низкий уровень толерантности, высокую внушаемость, склонность к национальному, религиозному и политическому экстремизму, то есть потенциально подверженных влиянию деструктивной идеологии. В условиях школы с ними осуществлялась специальная коррекционно-развивающая работа на основе моделирования ситуаций, приводящих к осмыслению вопросов, прямо или косвенно связанных с экстремизмом. Кроме того, проводился тренинг, направленный на формирование толерантности, что обеспечивает бесконфликтное существование личности в многокультурном обществе и успешную интеграцию в мировое культурное и образовательное пространство. Велись разъяснительные беседы с подростками и индивидуальное консультирование родителей, поскольку школьники зачастую «отзеркаливают» точку зрения, разделяемую семьей.

Необходимость своевременного выявления и купирования экстремистских и террористических проявлений в поведении подростков, а также осуществления профилактической работы в школе продиктованы поликультурностью современного общества, обусловленной многообразием и диалогичностью существующих в российском обществе культур, а также миграцией населения. Гармонично интегрироваться в такое общество способна «поликультурная личность», принимающая духовно-нравственные ценности и понимающая культурные особенности других народов [6]. Использование комплекта диагностических методик, ориентированного на выявление подростков с экстремистскими и террористическими проявлениями в поведении, позволило организовать профилактическую работу в школе, компенсировать в процессе коррекционно-развивающей работы слабо развитые показатели толерантных убеждений и эмпатийных способностей некоторых подростков.

Библиографический список

1. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. *Молодежь России: социологический портрет*. Москва: Институт социологии РАН, 2010.
2. Рачковская Н.А., Сероветникова С.А. Философские основы формирования ценностных ориентаций личности школьника. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2014; № 2: 34 – 41.

3. Осипова Н.Г., Елишев С.О., Прончев Г.Б., Монахов Д.Н. *Особенности процесса формирования ценностных ориентаций современной российской молодежи и осуществления молодёжной политики в Российской Федерации (результаты социологического исследования)*: монография. Москва: МАКС Пресс, 2016.
4. Ефименко В.Н. *Методика и технология работы социального педагога*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 3 ч. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014; Ч. 1.
5. *Профилактика экстремизма и воспитание толерантности в молодежной среде*: информационно-методический сборник. Иркутск: Галкин Виктор Викторович, 2018.
6. Куртвапова В.М., Рачковская Н.А. Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога*: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь: ТвГУ, 2018: 88 – 94.

References

1. Gorshkov M.K., Sheregi F.`E. *Molodezh' Rossii: sociologicheskij portret*. Moskva: Institut sociologii RAN, 2010.
2. Rachkovskaya N.A., Serovetnikova S.A. Filosofskie osnovy formirovaniya cennostnyh orientacij lichnosti shkol'nika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2014; № 2: 34 – 41.
3. Osipova N.G., Elishev S.O., Pronchev G.B., Monahov D.N. *Osobennosti processa formirovaniya cennostnyh orientacij sovremennoj rossijskoj molodezhi i osuschestvleniya molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii (rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya)*: monografiya. Moskva: MAKS Press, 2016.
4. Efimenko V.N. *Metodika i tehnologiya raboty social'nogo pedagoga*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij: v 3 ch. Petropavlovsk-Kamchatskij: KamGU im. Vitusa Beringa, 2014; Ch. 1.
5. *Profilaktika `ekstremizma i vospitanie tolerantnosti v molodezhnoj srede*: informacionno-metodicheskij sbornik. Irkutsk: Galkin Viktor Viktorovich, 2018.
6. Kurtvapova V.M., Rachkovskaya N.A. Nravstvennoe vospitanie shkol'nika v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i deyatel'nosti pedagoga*: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tver': TvGU, 2018: 88 – 94.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 37.012.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00881

Rodkova Yu.A., *MA student, Mordovian State Pedagogical Institute (Saransk, Russia), E-mail: madam.rodckova@ yandex.ru*
Kobozeva I.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Mordovian State Pedagogical Institute (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*

THE CONCEPT OF HUMAN EMOTIONS AND THEIR FUNCTIONS AS COMPONENTS OF MODERN EDUCATION. The article reveals various approaches that exist in science, on the nature and essence of emotions, on the principles and functions of emotions, on features of manifestation of emotions among younger schoolchildren from the point of view of psychology and pedagogy. As a result of the study of the categories of emotions and the function of emotions, it is concluded that within the framework of educational activities psychological neoplasms are formed, which not only characterize the most significant achievements in the development of younger schoolchildren, but also form the foundation for the development of children at the next age stage. Each age period of the child has its own prerequisites for emotional growth. Junior school age is more due to the willingness and ability to emotionally perceive, experience and remember. Enhanced emotional susceptibility to the actions of others and its assimilation is a special side of the personality of a young student, which characterizes personal qualities and their development in the future. Among the age psychological features of younger schoolchildren, motor and sensory perceptual activity stands out; intellectual and strong-willed; motivational and emotional activity; the ability to include all these techniques in their own practical and creative activities, in communication with adults and peers, in behavior. Scientific research indicates that this age period is favorable, since it is sensible to form an emotional-aesthetic attitude to the surrounding reality.

Key words: **emotions, emotion functions, junior students, personality. individuality, activity, education.**

Ю.А. Родькова, *магистрант, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск,*
E-mail: madam.rodckova@ yandex.ru
И.С. Кобозева*, д-р пед. наук, проф., Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск,*
E-mail: kobozeva_i@mail.ru

ПОНЯТИЕ *ЭМОЦИИ ЧЕЛОВЕКА* И ИХ ФУНКЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются различные подходы, существующие в науке, на природу и сущность эмоций, принципы и функции эмоций, особенности проявления эмоций у младших школьников с точки зрения психологии и педагогики. В результате исследования категорий эмоции и их функций сделан вывод о том, что в рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, которые не только характеризуют наиболее значимые достижения в развитии младших школьников, но и являют собой фундамент, обеспечивающий развитие детей на следующем возрастном этапе. Каждый возрастной период ребенка имеет свои предпосылки эмоционального роста. Младший школьный возраст в большей степени обусловлен готовностью и способностью эмоционально воспринимать, переживать и запоминать. Усиленная эмоциональная восприимчивость к действиям окружающих и ее усвоение – это особая сторона личности младшего школьника, которая характеризует личностные качества и их развитие в будущем. Среди возрастных психологических особенностей младших школьников выделяются моторная, сенсорно-перцептивная, интеллектуально-волевая, мотивационная и эмоциональная активности; способность включать все эти приемы в собственную практическую и творческую деятельность, в общение с взрослыми и сверстниками, в поведение. Научные исследования свидетельствуют, что данный возрастной период благоприятный, поскольку является сензитивным (чувственным) для формирования эмоционально-эстетического отношения к окружающей действительности.

Ключевые слова: **эмоции, функции эмоций, младшие школьники, личность, индивидуальность, деятельность, образование.**

Изучая сущность и специфику эмоциональности младших школьников, которые обеспечивают ее развитие, мы взяли за основу теоретический анализ научной литературы. На сегодняшний день данная проблема актуальна, так как эмоции влияют на процессы познания, поведения и мотивации. Эмоции принимают активное участие во всех направлениях деятельности и поведения человека, а это значит, что изучение их развития вызывает повышенный интерес со стороны исследователей.

В жизни каждого человека много определяющих условий и детерминантов. Однако действенными они будут только в том случае, если им удалось попасть в эмоциональную сферу отношений, измениться и закрепиться там. Универсальная значимость эмоций привлекла к себе повышенный интерес, что в результате определило высокую степень изученности. Спустя некоторое время исследователи стали использовать более узкие темы для изучения, например, выражение эмоций и то, как то или иное состояние человека может влиять на деятельность [1].

Эмоции представлены как объект. Их нельзя сравнивать с чувствами, потому что это мимолетное явление. Сравнительно недавно эмоциональные состояния отождествляли с чувствами. Однако последние исследования показали, что эмоции являются только предшественниками чувств. Сначала человек испытывает эмоциональное состояние, а уж потом появляется какое-то чувство.

Термин «эмоция» появился от латинского «emovere», что в переводе значит возбуждать и волновать. Через некоторое время данное определение изменилось. В настоящее время эмоции – это сиюминутные реакции, которые появляются в ответ на экзогенные (из внешнего окружения) и эндогенные (из своих органов) сигналы. Они оставляют свой след в качестве изменений в физиологическом состоянии человека.

Г.Х. Шингаров дает эмоциям такое определение: «…психофизиологический механизм, при помощи которого на психическом уровне отражения действительности под влиянием внешних воздействий изменяется внутренняя среда организма» [2, с. 11]. Согласно точке зрения данного исследователя, эмоции – это то, при помощи чего соединяются все звенья в цепочке отражения реальности. К.К. Платонов, думая иначе, пишет, что «эмоции отражают не предметы и явления реального мира, а объективные отношения, в которых эти предметы и явления находятся к потребностям человека. Не являясь еще формой познания, эмоции вызывают в сознании не образ предмета или явления, а переживание» [3, с. 5].

У психологов существует своя классификация эмоций – это настроения, аффекты и страсти. Под настроениями подразумевается эмоциональное состояние, которое не проявляет особой яркости, но является устойчивым. Страсти – это длительные состояния, проявляются сильно и глубоко. Они подчиняют в этот момент поступки и мысли человека, тем самым направляя его к деятельности для удовлетворения определенных желаний. Аффекты – это мгновенные, яркие проявления эмоционального состояния. Они появляются в ответ на какие-то определенные раздражители, а это значит, что ими можно управлять и направлять. А.Н. Леонтьев, например, эмоции связывает с мотивами и потребностями. Он среди эмоциональных процессов различает три вида: аффекты, собственно эмоции и чувства [4].

История изучения эмоционального фона человека выделила ряд принципов психологии эмоций, среди которых, по классификации К. Изарда [5], следующие:

- *принцип дифференцированности эмоций* – это разделение эмоций, то есть выделение отдельных, которые можно дифференцировать в терминах, их выразительно-мимических комплексах, их переживательно-мотивационных характеристиках (радость, страх, гнев, печаль и так далее). П.М. Якобсон, изучая эмоциональную жизнь школьников, обратил внимание на то, что каждая эмоция оказывает свое влияние на человека, поэтому могут быть в ответ самые разные реакции: выразительные, двигательные, перцептивные, когнитивные и переживательные [6];
- *принцип взаимодействия элементов эмоции* – это утверждение, что даже самая простая эмоция имеет большее влияние, чем отдельно взятый элемент. А их выделяется несколько – нервный, выразительный и переживательный. Каждый из них действует друг на друга. Если эмоциональный процесс в норме, то происходит обратный процесс. Такой подход не объясняет, как эмоциональный процесс влияет на поведение индивидуума;
- *принцип появления эмоциональных* комплексов объясняет тот факт, что в жизни возникает не одна какая-то конкретная эмоция, а несколько. Таким образом, они образуют так называемый комплекс, или комбинацию;
- *принцип эмоциональной коммуникации* объясняет, что переживание эмоции происходит индивидуально, но компоненты ее все же социальны. Некоторые эмоции являются универсальными. Они проявляют себя одинаково, несмотря на язык, культуру и уровень образования. Однако воздействие социума заставляет человека подавлять проявление некоторых эмоций или сглаживать их, то есть идти на эмоциональную коммуникацию;
- *принцип саморегуляции* подтверждает, что человек может управлять и осуществлять контроль над эмоциональным состояние с помощью своих усилий. Известно, что все элементы эмоций между собой связаны, а это значит, что отдельный элемент может служить способом управления или контролирования всего эмоционального процесса. Эмоция оказывает организующее влияние на мысли и поведение. Она может уменьшить поле восприятия, уменьшает число объектов, к которым субъект направлен. В результате этого снижается количество когнитивных и поведенческих альтернатив. Но кроме этого, эмоции наделены мотивирующей ценностью и переводят энергию, которая влияет на поведение;
- *принцип эмоционального заражения*. В качестве примера эмоционального заражения можно привести улыбкумалыша в ответ на улыбку матери. На протяжении всей жизни улыбка одного человека является стимулом к появлению ее у того, кому она направлена. Можно привести и другие подобные примеры, которые могут быть устойчивыми возбудителями эмоций и другого индивидуума. Такой принцип помогает объяснить появление одинаковых чувств и поведения, которое проявляется у разных людей, но в похожей ситуации.

На протяжении долгого времени учение об эмоциях вбирало в себя такие эмоциональные явления, как желание, влечение и так далее. Философия античности три эмоциональных явления (удовольствие, желание и страдание) объединяла в одно целое. Однако в трудах Аристотеля можно увидеть другой вариант этой зависимости: обусловленность состояний удовольствия – страдания успешностью удовлетворения желания. Средневековая философия тоже объединяла эмоции в одно целое, например, переживания удовольствия и неудовольствия, страха, гнева и любви. Т.Г. Гоббс полагал, что удовольствие, желание и любовь – это компоненты одного явления. Декарт же желание относит к числу начальных страстей, у Спинозы оно является одним из аффектов [7, с. 38].

Важным вопросом в изучении эмоций является то, какая она – врожденная или появляется в результате обучения. Существующие данные говорят, что основные эмоции имеют одинаковые выражения в разных обществах и странах, а это значит, что эмоции обеспечиваются врожденными программами.

Эмоции воздействуют на человека несколькими путями, причем одна и та же эмоция в схожей ситуации влияет по-разному на людей. К. Изард выделяет несколько путей взаимодействия эмоций на системы и индивидуума в целом: эмоции и тело, эмоции и развитие личности, эмоции и перцептивно-когнитивные процессы и др. [8].

Наблюдения за детьми, выросшими в одинаковых условиях, показали большие личные различия в эмоциональных порогах и эмоциональной деятельности. Если у ребенка невысокий порог к какой-то определенной эмоции, то это приведет к тому, что возникнут различные реакции у взрослых и детей. Такое взаимодействие приводит к появлению особых индивидуальных характеристик. На собственные эмоциональные черты также воздействует опыт окружающей среды в детстве. Мнение о том, что эмоция воспринимается как отдельное явление, уже не является чем-то новым. Биолог Г. Спенсер описал центрально-инициируемые эмоции. Эмоциональные переживания в жизни воспринимаются как особые проявления сознания. Каждый человек, испытывающий глубокую эмоцию, видит, что эмоциональное проявления – это нестандартное состояние сознания [9].

В итоге мы все являемся эмоциональными существами, которые окружают себя людьми и предметами, к которым привязываемся эмоционально и проходим через переживания больше, чем через усвоение фактов и теорий. Эмоция постоянно находится во взаимодействии с другими процессами, которые характеризуют состояние сознания, и это приводит к появлению связей между эмоциями и разумом.

Рассмотрим функции и особенности эмоций.

Когнитивно-оценочная функция. В.К. Вилюнас указывает, что за эмоциональными состояниями всегда следует способность оценивать. Однако выделялось несколько вариантов: что оценивать (предметы, отношение, гармонию и так далее) и каким образом это делать (осознанно или нет, конкретно или приблизительно) [10]. Подобная теория встречается и в учениях психологии об эмоциях XX века, где также подчеркиваются эмоции как проявление действительности, отмечается, что эмоции обладают важной адаптивной функцией, а уж потом – оценочной и побуждающей (П. К. Анохин, А. Н. Леонтьев и др.).

Адаптивная функция эмоции стоит рядом с побуждающей. С.Л. Рубинштейн писал: «Эмоции или потребности, переживаемые в форме эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности» [11, с. 154]. К. Изард в своем труде о дифференциальных эмоциях пишет, что они составляют мотивационную систему человека [8, с. 123].

В эмоциях содержится ценностное отношение личности к миру. Эти явления соединены с самосознанием, самоопределением и составляют мотивационную систематику человека. Эмоциональные реакции и состояния формируют понимание личностной индивидуальности. Реакция служит так называемым сигналом отношения индивидуума к реальности.

Внутренняя жизнь человека всегда эмоциональна, так как любые реакции всегда остаются индивидуальными. Постоянно происходит связь человека и социума, при этом индивидуальность сохраняется за счет личностных эмоций. Учебная деятельность младших школьников выражает собой индивидуальное поведение детей, которое отражает их психическую деятельность. Последняя проявляется в закономерности развития эмоций и эмоционального напряжения. Однако редко, но встречается, что эмоции замаскированы даже от самого субъекта. Это случается в период разрыва индивидуальности с возможностью осознания и выражения. Проблема эмоционального развития младших школьников характеризуется особой эмоциональной впечатлительностью, а именно: неумение управлять своими эмоциями, наблюдается эмоциональная неустойчивость, слабое осознание своих и чужих чувств. Система оценок опирается на то, сколько школьник знает и хорошо ли себя ведет. В случае если ребенок без комплексов, эмоционален и показывает свои чувства, то это воспринимается как отсутствие воспитания и недостаточность интеллектуального развития.

В результате исследования категорий эмоции и их функций можно сделать вывод о том, что в рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, которые не только характеризуют наиболее значимые достижения в развитии младших школьников, но и являют собой фундамент, обеспечивающий развитие детей на следующем возрастном этапе. Научные исследования свидетельствуют, что данный возрастной период благоприятный, поскольку является сензитивным (чувственным) для формирования эмоционально-эстетического отношения к окружающей действительности. Все это составляет научную новину наших исследований и определяет теоретическую и практическую их ценность.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Эмоции. *Психология эмоций*: хрестоматия. Автор-составитель В. Вилюнас. Санкт-Петербург: Питер, 2004: 268 – 275.
2. Шингаров Г.Х. *Эмоции и чувства как формы отражения действительности*. Москва: Наука, 1971.
3. Платонов К.К. Занимательная психология. Санкт-Петербург: Издательство «Питер Пресс», 1997.
4. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва, 1971.
5. Изард К. *Эмоции человека*: монография. Москва: Директ-Медиа, 2008. Available at: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39174
6. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника: дошкольный и младший школьный возраст. *Возрастная и педагогическая психология*: хрестоматия: учебное пособие. Москва: Академия, 1999: 236 – 242.
7. Гоббс Т.Г *Сочинения*: в 2 т. Перевод с латинского и английского. Москва: Мысль, 1991; Т. 2: 9 – 128.
8. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
9. Спенсер Г. *Основания психологии*: монография. Санкт-Петербург: Издание И. И. Билибина, 1876; Т. 1. Available at: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=67775
10. Вилюнас В.К. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
11. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2015.

References

1. Anohin P.K. `Emocii. *Psihologiya `emocij*: hrestomatiya. Avtor-sostavitel' V. Vilyunas. Sankt-Peterburg: Piter, 2004: 268 – 275.
2. Shingarov G.H. `*Emocii i chuvstva kak formy otrazheniya dejstvitel'nosti*. Moskva: Nauka, 1971.
3. Platonov K.K. Zanimatel'naya psihologiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter Press», 1997.
4. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i `emocii*. Moskva, 1971.
5. Izard K. `*Emocii cheloveka*: monografiya. Moskva: Direkt-Media, 2008. Available at: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39174
6. Yakobson P.M. `Emocional'naya zhizn' shkol'nika: doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*: hrestomatiya: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 1999: 236 – 242.
7. Gobbs T.G *Sochineniya*: v 2 t. Perevod s latinskogo i anglijskogo. Moskva: Mysl', 1991; T. 2: 9 – 128.
8. Izard K.`E. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
9. Spenser G. *Osnovaniya psihologii*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdanie I. I. Bilibina, 1876; T. 1. Available at: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=67775
10. Vilyunas V.K. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
11. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 372.862 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00882

***Rymkevich O.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: Olga.Rymkevich@gmail.com*
***Kotskovich A.V.,** senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: alla_kotskovich_@mail.ru*
***Makeev A.A.,** Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: maa577@gmail.com*

LOGIC AS AN ESSENTIAL PART OF THE STUDY OF PHYSICS. The article is dedicated to a problem of insufficient study of symbolic logic. The direct connection between the development of logical thinking of a student and the effectiveness of solving problems in physics is noted. The paper introduces the concept of intuitive logic. The author pays special attention in the work to the issue of inadmissibility of orientation when solving problems only for those students who have intuitive logic. The paper presents proposals for the stages of studying logical methods and techniques with consideration of various tasks. Taking examples of using truth tables, the possibility of solving a problem in the language of mathematical logic is shown. The connection between the study of logic and other disciplines, in particular physics, is traced.

Key words: **logic, symbolic logic, logical reasoning, logical thinking, truth tables, algebra of logic, Euler-Venn diagrams, connection between logic and physics, intuitive logic.**

***О.В. Рымкевич**, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Olga.Rymkevich@gmail.com*
***А.В. Коцкович**, ст. преп., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: alla_kotskovich_@mail.ru*
***А.А. Макеев**, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: maa577@gmail.com*

ЛОГИКА – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

Статья посвящена проблеме недостаточного изучения символической логики. Отмечена непосредственная связь между развитием логического мышления обучающегося и эффективностью решения задач по физике. Введено понятие интуитивной логики. Особое внимание в работе автор уделяет вопросу о недопустимости ориентирования при решении задач только на тех обучающихся, которые обладают интуитивной логикой. В работе представлены предложения по этапам изучения логических методов и приемов с рассмотрением различных задач. На примере использования таблиц истинности показана возможность решения задачи на языке математической логики. Прослежена связь между изучением логики и другими дисциплинами, в частности физики.

Ключевые слова: **логика, символическая логика, логические рассуждения, логическое мышление, таблицы истинности, алгебра логики, диаграммы Эйлера-Венна, связь логики и физики, интуитивная логика.**

Логика как наука начала свое формирование еще в V – IV в до н.э., во времена Древней Греции. Несмотря на это, первые попытки логических рассуждений можно обнаружить намного раньше. "Отцом" логики по праву считается древнегреческий философ, натуралист Аристотель – ученик Платона [1 – 2]. Современная наука немыслима без логики. Начиная со второй половины 19 века, мощное развитие математики привело к появлению так называемой математической или символической логики [3]. Переход от эмпирических исследований к конкретным исчислениям связан с такими великими умами, как Дж. Буль (1815 – 1864), Г. Фреге (1848 – 1925), Б. Рассел (1872 – 1970). Именно Фреге применил логику для исследования математики.

Логика как часть образовательного процесса

В современном образовании логике как отдельному предмету незаслуженно не оставляют учебных часов. В частности, с принципами логических рассуждений начинают знакомить обучающихся только лишь на различных дополнительных занятиях. При этом охватывается только малая часть необходимой для развития мышления информации. Обучающихся знакомят с принципом Дирихле и методом математической индукции. Несмотря на то, что принцип Дирихле и метод математической индукции являются сами по себе довольно мощным аппаратом для решения логических задач, изучение и освоение только лишь данных приемов недостаточно для успешного решения различных задач.

Без знания логических приемов при обучении по техническим специальностям наблюдается значительное отставание обучающихся в понимании предметов от тех, кто занимался логикой.

Без логики невозможно представить полноценного образовательного процесса в высших учебных заведениях. Еще в далеком 1887 году "отцом" русской логики Порецким началось чтение курса математической логики в Казанском университете [4]. Логика является важнейшим компонентом в преподавании и изучении курса физики. Именно логическая последовательность описания физических законов способствует лучшему их восприятию. Логика – это часть языка, на котором говорит физика.

Некоторые обучающиеся обладают так называемой интуитивной логикой, то есть без использования правил логики способны решать логические задачи. Будем называть интуитивной логикой логику на уровне подсознания. В корне неправильно ориентироваться исключительно на данную группу обучающихся, так как таких меньшая часть. Поэтому необходимо с помощью конкретных законов логики научить обучающихся решать физические задачи. В частности, одним из мощных приемов для решения задач на высказывания является решение с помощью таблиц истинности.

Приведем пример решения задач с помощью таблиц истинности. Пусть является верным высказывание, что у ртутной лампы спектр является линейчатый. Обучающимся необходимо выбрать утверждения из представленных ниже, которые следуют из указанного факта, а значит, также являются верными:

1) у абсолютно любой ртутной лампы спектр является линейчатым;

2) если у какой-нибудь лампы оказывается спектр линейчатым, то лампа будет ртутной;

3) у любой лампы, которая не является ртутной, спектр не является линейчатым;

4) если у какой-нибудь лампы спектр окажется линейчатый, то она может быть ртутной, но это необязательно.

Обучающиеся, обладающие "интуитивной логикой", без труда ответят, что правильными являются 1 и 4 выражения. Покажем, как с помощью таблицы истинности задачу сможет решить обучающийся, не обладающий интуитивной логикой, но изучивший необходимые приемы.

Для решения подобного вида задач достаточно изучить такие логические операции, как логическое умножение (конъюнкция), логическое сложение (дизъюнкция), логическое отрицание, строгая дизъюнкция и следствие (импликация).

Первым делом в задачах на высказывание необходимо выделить свойства. В данной задаче всего два свойства: лампа ртутная, будем обозначать это свойство "Р", и спектр линейчатый, для него введем обозначение "Л". Если свойство существует, то его значение равно "1", если свойство не существует, то значение равно "0". После этого в таблицу записываются все варианты комбинации двух данных свойств. В табл. 1 комбинации свойств записаны в столбцах 1 и 2. После этого все утверждения заменяются логическими выражениями и проводятся вычисления на языке логики:

Утверждение 1 запишем в пятом столбце как: Р → Л;

Утверждение 2 запишем в шестом столбце как: Л → Р;

Утверждение 3 запишем в седьмом столбце как: $\overline{Р} \rightarrow \overline{Л}$;

Утверждение 4 запишем в девятом столбце как: $Л \rightarrow Р \oplus \overline{Р}$.

Знаком "→" на логическом языке будем записывать следствие, знаком "$\oplus$" – строгую дизъюнкцию. Для записи отрицания свойства, в частности, что лампа нертутная, используем символ "–" над соответствующим свойством.

Условие задачи в том, что спектр ртутной лампы – линейчатый, записывается на языке логики как "Р → Л" и совпадает с выражением 1, которое должно быть истинным. Таким образом, ячейка, где выражение 1 принимает значение "0", следовательно, и вся строчка могут быть исключены из дальнейшего рассмотрения, так как изначально уже считается неверными. Для наглядности данная строчка выделена серым цветом.

Операции, приведенные в столбцах 3, 4, 8 табл. 1, являются промежуточными.

Таблица 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Р	Л	$\overline{Р}$	$\overline{Л}$	Р → Л	Л → Р	$\overline{Р} \rightarrow \overline{Л}$	$Р \oplus \overline{Р}$	$Л \rightarrow Р \oplus \overline{Р}$
0	0	1	1	1	1	1	1	1
0	1	1	0	1	0	0	1	1
1	0	0	1	0	1	1	1	1
1	1	0	0	1	1	1	1	1

Высказывание, если оно является истинным, должно принимать значения "1" при любых комбинациях свойств из столбцов 1 и 2. Как видно из табл. 1, правильным ответом в задаче являются высказывания 1 и 4, представленные в столбцах 5 и 9 соответственно.

Данный пример показывает, что сложные рассуждения можно заменить конкретными приемами, основанными на языке логики, что позволяет научить решению подобных задач тех учащихся, которые не обладают 'интуитивной" логикой. При решении физических задач логика позволяет перейти от сложных рассуждений к конкретным физическим интерпретациям, а значит, и к той последовательности действий, которая позволит решить задачу.

Этапы изучения символической логики.

При построении курса изучения логики необходимо придерживаться четкого плана изложения информации. Авторами рекомендуется следующая последовательность занятий:

1. Признаки делимости чисел.

Обычно на занятиях признаки делимости чисел ограничиваются признаками делимости на 2, 3, 5 и 10. Необходимо включать также признаки, определяющие делимость числа на 4, 6, 7, 8, 9, 11 и 13. Также рекомендуется включить следующие теоремы:

– Среди трех последовательных целых чисел всегда есть число, которое будет делиться на "3" без остатка.

– Среди пяти последовательных целых чисел всегда есть число, которое делится на "5" без остатка.

– Квадрат натурального числа должен делиться на 4 или при делении на "8" дает остаток 1.

– Любое целое число n при делении на целое число "k < n" дает остатки 0 или 1 или 2… или (k – 1).

При умении оценивать число на делимость, можно быстро сравнить левую и правую часть полученного уравнения и сделать вывод об их согласованности. Дополнительно здесь рекомендуется включать задачи типа: какой цифрой оканчивается число 1982^{1982} (ответ: 4).

Также полезными будут задачи типа: найти все пары натуральных чисел, удовлетворяющих уравнению: $x^2 – y^2 = 69$; (ответ: (13; 10 и 34; 35).

Дополнительно требуется рассмотреть при оценке на делимость такие методы, как метод разложения на множители и метод выделения целой части.

2. Признаки четности и нечетности чисел. Помимо основных теорем, рекомендуется включить следующую:

– Если квадрат числа – четное, то оно делится на 4.

В качестве примера основные теоремы четности и нечетности чисел авторы предлагают следующую задачу. Четно или нечетно данное произведение, представленное выражением (1)?

$$(7a + b – 2c + 1)(3a – 5b + 4c + 10) \quad (1)$$

Для решения применяется теорема: если при сложении двух чисел получается нечетная величина, то данные числа должны быть разной степени четности. Обозначив каждый множитель выражения (1) за А и В соответственно, можно найти их сумму:

$$A + B = 10a – 4b + 2c + 11 \quad (2)$$

Сумма (2) двух чисел является нечетной, следовательно, произведение данных двух чисел является четным.

3. Определение делимости с помощью теорему Безу и ее следствий. Так как следствия затрагивают понятия четности и нечетности чисел, рекомендуется данный пункт рассматривать исключительно после пункта 2.

4. Свойства квадратов натуральных чисел. Основными теоремами, которые необходимо рассмотреть в предложенной теме, являются следующие:

– квадрат натурального числа либо делится на 4 без остатка, либо при делении на 8 дает в остатке 1;

– квадрат натурального числа либо делится на 9, либо при делении на 3 дает остаток 1;

– квадрат числа не может оканчиваться цифрами 2, 3, 7, 8, а также нечетным количеством нулей.

5. Оценка делимости и нахождение остатков от деления с помощью Бинома Ньютона. Приведем пример задачи:

Доказать, что выражение $5^n – 28n – 1$ делится без остатка на 4. Для решения данной задачи применяется разложение бинома Ньютона:

$$5^n = (4 + 1)^n = 4^n \cdot C^0_n \cdot 1 + 4^{n-1} \cdot C^1_n \cdot 1 + 4^0 \cdot C^n_n \cdot 1 \quad (3)$$

Выражение (3) при делении на 4 дает остаток 1, который компенсируется –1 из изначального выражения. А так как 28 тоже делится на 4, следовательно, и все выражение делится на 4.

6. Малая теорема Ферма

Если *m* – простое число; *n* – целое число, которое не делится на *p*, то $n^{m-1} – 1$ делится на *m* или n^{m-n} также делится на *m*.

Покажем применение данной теоремы на примере. Требуется найти остаток от деления на 101 числа 3^{102}. При использовании малую теорему Ферма решение не представляет никакой сложности:

$$3^{102} = 3^{101} \cdot 3 – 9 + 9 = 3(3^{101} – 3) + 9 \quad (4)$$

Так как первое слагаемое выражения (4) делится без остатка на 101, следовательно, все выражение (4) при делении на 101 дает остаток 9.

7. Метод математической индукции.

8. Принцип Дирихле.

9. Метод диаграмм Эйлера-Венна.

10. Таблицы истинности.

11. "Метод бильярда", применяемый для решения задач на переливание жидкостей.

В данном методе обязательно необходимо сделать оговорку, что метод бильярда применим, когда в задаче используются либо полностью наполненные сосуды, либо полностью пустые. Кроме того, многие задачи на переливание жидкостей решаются очень быстро с помощью обычного подбора, так как заключаются всего в четырех или пяти действиях. Вследствие этого необходимо рассматривать такие задачи, которые возможно решить, применяя как минимум 10 переливаний, что исключает возможность подбора и демонстрирует эффективность метода. К примеру, такой задачей является задача о возможности отмерить 2 литра воды, имея в своем распоряжении только сосуды 7 и 11 литров, а также водопроводный кран. Применяя метод бильярда, становится очевидным, что данную задачу можно решить двумя способами, один из которых включает в себя 14 переливаний, другой – 18 переливаний. Очевидно, что методом подбора обучающиеся такую задачу решить не смогут.

Также необходимо рассмотреть не только классические задачи с двумя сосудами, но и те задачи, где необходимо разделить поровну данный объем воды при использовании трех сосудов при условии, что воду выливать на землю нельзя. В качестве примера авторами рекомендуется задача по разделению 16 литров жидкости пополам с помощью сосудов 16, 11 и 6 литров. Решение данной задачи содержит в себе 14 действий, что также практически исключает возможность подбора решения.

В случае если изначально сосуды были наполнены неполностью, необходимо с учащимися изучить метод решения с помощью координатной плоскости.

1. Верно.

2. У всех ртутных ламп линейчатый спектр. Про спектр всех остальных ламп ничего не известно. У некоторых из них может быть и линейчатый.

3. В прошлом пункте уже было сказано, что про спектр нертутных ламп ничего не сказано.

4. Так как у всех ртутных ламп линейчатый спектр, то среди ламп с линейчатым спектром определённо есть ртутные лампы.

Связь логики с другими науками.

Символическая логика находит применение не только в математике. Многократная тренировка с помощью решения предложенного типа задач формирует у обучающихся логический склад ума, который позволяет с успехом преодолевать трудности, связанные с изучением технических дисциплин, в частности физики.

Логика тесно связана с физикой. Невозможно научиться решать физические задачи, не обладая логическим мышлением. Особенностью решения задач по физике является то, что даже при знании большого числа физических формул, выбор хода решения зачастую остается неочевидным, что значительно осложняет решение задачи. При достаточно развитом логическом мышлении обучающийся быстрее может оценить и выбрать наиболее рациональный путь решения задачи. Так, задачи на механику в большинстве случаев оказывается проще решать через энергетические величины, чем через кинематические; решение системы из большого числа уравнений в задачах на правила Кирхгофа из раздела "Электричество" может оказаться довольно громоздким при неправильно выбранной последовательности действий. Умение быстро выбирать ход решения и оценивать степень сложности того или иного его хода и отличает тех обучающихся, которые развивают свое логическое мышление. Логика позволяет оценить масштаб полученных результатов при решении физической задачи, что позволит избежать множество ошибочных ответов. Логический метод оценивания обеих частей полученного уравнения используется при подстановке в полученную формулу единиц измерения, что также позволяет адекватно оценить согласованность полученного ответа с поставленным вопросом.

Также логика находит применение в биологии, кибернетике, экономике, психологии [5 – 6]. Логика привела к возникновению такой новой науки, как математика. Современная сфера производства не может развиваться без символической логики, в частности, её используют при создании релейно-контактных схем, вычислительных машин.

Таким образом, без изучения логики трудно построить полноценный образовательный процесс [7]. Необходимо хотя бы на уровне дополнительных занятий включать занятия логикой на различных факультетах, особенно технических направлений.

Библиографический список

1. Ахманов А.С. *Логическое учение Аристотеля*. Москва: УРСС, 2015.
2. Введенский А.И. *Платон и Аристотель*. Санкт-Петербург, 1908 – 1909.
3. Маковельский А.О. *История логики*. Москва: Кучково поле, 2004.
4. Порецкий П.С. О *способах решения логических равенств и об обратном способе математической логики*. Москва: «Русская Правда», 2011.
5. Меськов В.С., Карпинская О.Ю., Ляшенко О.В., Шрамко Я.В. *Логика: наука и искусство*. Москва: Высшая школа, 1992.
6. Пиаже Ж. Логика и психология. *Избранные психологические труды*. Москва: Просвещение, 1969: 567 – 612.
7. 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; Выпуск 642: 210 – 215.

References

1. Ahmanov A.S. *Logicheskoe uchenie Aristotelya*. Moskva: URSS, 2015.
2. Vvedenskij A.I. *Platon i Aristotel'*. Sankt-Peterburg, 1908 – 1909.
3. Makovel'skij A.O. *Istoriya logiki*. Moskva: Kuchkovo pole, 2004.
4. Poreckij P.S. O *sposobah resheniya logicheskih ravenstv i ob obratnom sposobe matematicheskoj logiki*. Moskva: «Russkaya Pravda», 2011.
5. Mes'kov V.S., Karpinskaya O.Yu., Lyashenko O.V., Shramko Ya.V. *Logika: nauka i iskusstvo*. Moskva: Vysshaya shkola, 1992.
6. Piazhe Zh. Logika i psihologiya. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Prosveschenie, 1969: 567 – 612.
7. 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; Vypusk 642: 210 – 215.

Статья поступила в редакцию 10.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00883

Sizova E.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, South-Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tshaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru*

Kucher N.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, South-Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tshaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: nataljakucher@yandex.ru*

THE PRINCIPLE OF EARLY PROFILIZATION AS THE BASIS OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS MULTI-LEVEL MUSICAL EDUCATION. The article deals with the problem of early career guidance and profiling of students as the basis of the organization of the modern education system, as a factor that contributes to the preservation of the intellectual and creative potential of young people, ensuring successful professional self-realization. This problem is reflected in national projects, federal and regional programs in the field of education and culture, which set the task of creating support centers for gifted children, involving children and young people in the development of additional general education programs, including those implemented on the basis of higher education institutions. Most of these ideas, which are relevant and new to the general education system, have been successfully introduced into the national music education system for a long time. Due to the continuous multi-level nature of professional training of musicians, which is carried out in the school-college-conservatory system and is often integrated within one higher educational institution, favorable conditions are created for identifying and pedagogical support of talented children, their early profiling in the musical art, which allows building an individual trajectory of creative development of each student and ensure the achievement of high professional results.

Key words: **system of continuous multi-level training of musicians "school-college-conservatory", early profiling, individualization of education, pedagogical support of talented children.**

Е.Р. Сизова, *д-р пед. наук, проф., ректор Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru*

Н.Ю. Кучер*, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный институт искусств имени П. И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: nataljakucher@yandex.ru*

ПРИНЦИП РАННЕЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема ранней профориентации и профилизации обучающихся как основа организации современной системы образования, как фактор, способствующий сохранению интеллектуального и творческого потенциала молодежи, обеспечивающий успешную профессиональную самореализацию. Данная проблематика находит отражение в национальных проектах, федеральных и региональных программах в сфере образования и культуры, которые ставят задачи создания центров поддержки одаренных детей, вовлечения детей и молодежи в освоение дополнительных общеобразовательных программ, реализующихся, в том числе, на базе высших учебных заведений. Большая часть обозначенных идей, которые являются актуальными и новыми для системы общего образования, в течение длительного времени успешно реализуется в отечественной системе музыкального образования. Благодаря непрерывному многоуровневому характеру профессиональной подготовки музыкантов, которая осуществляется в системе «школа – училище – вуз» и нередко интегрируется в рамках одного высшего учебного заведения, создаются благоприятные условия для выявления и педагогической поддержки талантливых детей, их ранней профилизации в музыкальном искусстве, что позволяет построить индивидуальную траекторию творческого развития каждого ученика и обеспечить достижение высоких профессиональных результатов.

Ключевые слова: **система непрерывной многоуровневой подготовки музыкантов «школа – училище – вуз», ранняя профилизация, индивидуализация обучения, педагогическая поддержка одарённых детей**.

В связи с ускорением темпов социально-экономического и социально-культурного развития общества в последние десятилетия становится чрезвычайно актуальной проблема выявления и педагогической поддержки одарённых детей. В России этому уделяется особое внимание как со стороны руководства страны, лично Президента В.В. Путина, так и педагогического сообщества. Неслучайно в состав национального проекта «Образование» входят федеральные подпроекты «Успех каждого ребенка», «Новые возможности для каждого», «Молодые профессионалы», «Социальные лифты для каждого» и др. Активно развиваются и расширяют свою деятельность Образовательный фонд «Талант и успех», Образовательный центр «Сириус», призванные создавать максимально комфортные условия и предоставлять всесторонние возможности для творческого развития и профессиональной самореализации талантливых детей.

В данном контексте важнейшей задачей становится ранняя профессиональная ориентация детей и подростков, позволяющая осуществить верный выбор дальнейшей сферы профессиональной деятельности, в наибольшей степени соответствующей талантам и способностям каждого ребенка. Именно на это нацелена реализация таких образовательных проектов и онлайн-платформ, как «Проектория», «Билет в будущее», которые предоставляют образовательный контент по программам дополнительного образования детей, осуществляют профессиональную навигацию по существующим профессиям, вовлечение детей в решение проектных задач. В регионах создаются центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, учитывающие опыт образовательного фонда «Талант и успех», «обеспечивающие формирование благоприятной среды для развития детей, проявивших выдающиеся способности, внедрение в образовательную систему обновлённых образовательных программ, соответствующих современному научно-технологическому развитию страны и погружающих детей в образовательные ситуации через решение задач, актуальных для науки, искусства, спорта, бизнеса, общества в целом» [1].

Отдельного упоминания заслуживает идея создания Центров, реализующих дополнительные общеобразовательные программы для детей на базе образовательных организаций высшего образования, призванные развивать компетенции и формировать у детей изобретательское, креативное, критическое и продуктивное мышление, в том числе с использованием сетевой формы реализации образовательных программ, совместно с образовательными организациями иных уровней образования и иными организациями с целью подготовки будущих кадров для отраслей по соответствующим приоритетным направлениям развития Российской Федерации [1].

Огромный опыт в реализации идей ранней профилизации и ранней профориентации накоплен в отечественной системе художественного образования, что мы неоднократно отмечали в своих публикациях [2; 3; 4 и др.]. Следует признать, что «если для системы общего образования столь пристальное внимание к проблеме детской одаренности, возможно, является новым ракурсом деятельности, то для системы художественного образования такой подход всегда был нормой и единственным способом самосохранения и воспроизводства кадрового потенциала. Любой вид искусства и художественной деятельности базируется на таланте, на человеческой одаренности, на отличии ребенка, занимающегося искусством, от других детей, на его непохожести на других. И эта непохожесть, которая и определяется наличием таланта, всегда требовала пристального внимания и особого отношения со стороны общества» [3, с. 98]. Поэтому одним из основополагающих и важнейших принципов художественного образования всегда был и остается принцип ранней профилизации.

Наиболее показательно данный принцип реализуется в системе российского музыкального образования, где ребенок всегда был включен в область профессиональных интересов и сферу внимания педагогов-музыкантов. Как известно, путь профессионального становления музыканта занимает более 20 лет и требует постоянного квалифицированного контроля со стороны педагогов-наставников на каждой ступени обучения. Именно поэтому отечественное профессиональное музыкальное образование изначально складывалось в XIX веке как многоуровневая система непрерывного образования «школа – училище – вуз» и начиналась с обучения детей [3, с. 98]. Подготовка музыкантов основывалась на преемственности содержания обучения и непрерывности освоения учащимися музыкальных знаний, навыков, опыта и мастерства на разных уровнях образования.

Необходимо сказать, что проблемам творческого развития детей на начальном этапе обучения и воспитания в музыкальной педагогике всегда уделялось значительное внимание (Баренбойм Л.А., Ветлугина Н.А., Готсдинер А.Л. и др.). Работа с одаренными детьми в процессе начального профессионального музыкального образования исследована в работах Н.И. Ануфриевой, С.И. Савшинского, М.Э. Фейгина. Авторы отмечают, что одаренность человека создает основу для формирования и общих, и специальных способностей, открывает широкую перспективу духовного развития, так как талант – явление многостороннее, связанное с волей и личностью человека. Основополагающим фактором одаренности является склонность к труду, умственному напряжению, что неразрывно связано с творческой активностью как стимулом, определяющим направленность учебно-музыкальной деятельности [5].

Принцип ранней профилизации предполагает раннюю ориентацию обучающихся музыке на выбор профессии музыканта, что обусловливает выявление талантливых детей на начальных этапах обучения музыке и педагогическое проектирование их дальнейшего творческого развития с целью воспитания профессионально компетентного специалиста. Реализация данного принципа требует глубокой дифференциации, индивидуализации содержания, форм и методов обучения, определяемых способностями и личностными качествами учащихся. Это, в свою очередь, обусловливает индивидуальное планирование учебной деятельности с самых ранних ее этапов, создание соответствующей творческой среды, так как «возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени «музыкальности» того окружения, в котором ребенок проводит свои первые годы» [6, с. 324].

Реализовать принцип ранней профилизации в системе образования достаточно сложно. Во-первых, педагогу нужно верно «угадать» талантливого ученика, найти и определить его потенциальные возможности, не ошибиться в его развитии. Во-вторых, учащийся должен получить хорошую исполнительскую «школу», которая бы максимально учитывала его индивидуальные особенности; он должен иметь возможность достаточно много времени находиться в подлинной профессиональной среде, в системе «родного языка». И, наконец, ученик в течение долгих лет должен быть в поле зрения и профессионального внимания своего педагога-наставника, который будет постоянно контролировать и корректировать траекторию его творческого развития.

Анализ российской системы музыкального образования показывает, что наиболее комфортные и максимально подходящие условия для реализации принципа ранней профилизации в процессе обучения музыкантов создаются в непрерывной многоуровневой системе «школа – училище – вуз», особенно если она интегрирована в рамках одного высшего учебного заведения, имеющего структурные подразделения допрофессионального, среднего профессионального и высшего образования [4]. В таком интегрированном музыкальном вузе-комплексе реализация принципа ранней профилизации осуществляется с самого начала обучения. Сквозная вертикальная структура вуза-комплекса позволяет выстраивать учебные планы таким образом, чтобы минимизировать информационное дублирование, рационально распределять учебные дисциплины, как можно раньше начиная освоение профильных предметов. Так, в учебные планы музыкальной школы гибко внедряются важнейшие профилирующие дисциплины, такие как, например, «Концертмейстерский класс», «Камерный ансамбль», «Элементарная теория музыки», «Мировая художественная культура», что позволяет формировать индивидуальную траекторию обучения в соответствии с потребностями ученика, его будущими планами и намерениями.

Музыкальная среда вуза-комплекса предполагает погружение ученика в мир творчества и музицирования посредством организации творческих мастерских, мастер-классов, класс-концертов, в которых наряду с учениками школы участвуют студенты училища (колледжа) и вуза. Младшие учатся у старших, постигая секреты профессионального мастерства при непосредственном общении. Элемент соревновательности возлагает на учащихся школы ответственность за «творческое лицо» класса и способствует мобилизации сил, совершенствованию исполнительских умений и навыков, а также формированию личностно-профессиональных качеств, необходимых в будущей творческой деятельности (выдержки, воли, настойчивости, коллективной ответственности, мотивации деятельности, ценностного отношения к ней).

На каждом этапе обучения дети проходят профессиональный отбор и селекцию. Перед зачислением в музыкальную школу проводятся первичные творческие испытания с целью выявления задатков детей и определения наиболее подходящего для освоения музыкального инструмента, формируется начальная программа творческого развития ребенка. На каждом последующем этапе происходит коррекция этой программы, в результате которой дети нередко переходят с одного инструмента на другой, меняют профиль подготовки с инструментального исполнительства на вокально-хоровое или наоборот. Публичный характер обучения, предполагающий достаточно частые концертные выступления, позволяет педагогам постоянно наблюдать за творческим развитием каждого ребенка, отслеживать его профессиональные успехи и неудачи.

Реализация принципа ранней профилизации в интегрированном учебном комплексе позволяет выстроить многолетнее целенаправленное взаимодействие педагога и обучающегося, в ходе которого на основе учета индивидуальных возможностей ученика и посредством варьирования педагогических условий, содержания, методов, технологий и форм обучения осуществляется развитие психических особенностей личности, формируются профессионально значимые качества специалиста. Учащийся музыкальной школы, а затем студент колледжа и вуза добивается максимального успеха под пристальным вниманием опытных педагогов-наставников, находясь «в одних руках», которые бережно ведут его на протяжении всей ученической жизни.

Немаловажным является наличие постоянного творческого общения преподавателей разных уровней образования в рамках одного профиля подготовки (например, педагогов-пианистов, педагогов-вокалистов и т.д.), при котором педагоги школы имеют возможность показывать своих учеников преподавателям колледжа и профессорам вуза, получать от них квалифицированные консультации, коллегиально решать проблемные вопросы исполнительского развития учеников, вовремя оказывать им необходимую помощь. В результате в многоуровневом вузе выстраивается многомерная система вертикального взаимодействия

как учеников между собой в процессе совместных выступлений в класс-концертах и творческих мастерских, так и преподавателей в рамках методических семинаров, открытых уроков и педагогических показов.

Принцип ранней профилизации в сочетании с индивидуальным подходом предполагает выбор форм, средств и методов музыкального обучения с учетом не только индивидуальных особенностей учащихся (музыкальных способностей, характера, темперамента и т.д.), но и особенностей специализации (инструментальное исполнительство, вокальное искусство, музыковедение и т.д.). Так, при составлении программ по музыкально-теоретическим дисциплинам максимально учитывается специфика каждой исполнительской специальности (фортепиано, струнные, духовые, народные инструменты и пр.), что выражается в конкретизации целей и задач обучения на разных факультетах вуза, отделениях школы и колледжа, в применении разнообразных видов заданий и практических работ, в дифференциации экзаменационных требований по специальностям, а также в использовании нужного ракурса подачи учебного материала.

В программах общепрофессиональных дисциплин, например, «Фортепиано», дифференциация по специальностям выражена еще рельефнее: практически для всех исполнительских факультетов и отделений (в рамках одной образовательной программы «Инструментальное исполнительство») разрабатываются самостоятельные рабочие учебные программы – для исполнителей на струнных, духовых, народных инструментах; для будущих дирижеров хора, вокалистов, музыковедов и пр. Преподавание строится на основе индивидуализации образовательных задач с учетом исполнительского профиля подготовки, что отражается в отборе содержания обучения, последовательности его освоения, формировании учебного репертуара и т.д.

Учебные планы предоставляют обучающимся возможность изучения предметов по выбору, получения дополнительных квалификаций в зависимости от индивидуальных потребностей, профессиональных интересов и социальных запросов. Среди условий, обеспечивающих достаточный уровень профессиональной подготовки обучающихся, существенными являются сбалансированность теоретического и практического ее компонентов по всему циклу специальных, психолого-педагогических и методических дисциплин и опора на интенсивные методы обучения (педагогическое моделирование, решение аналитических, конструктивных, коммуникативных, методических задач).

Таким образом, мы видим, что принцип ранней профилизации и индивидуализации обучения является имманентно присущим системе музыкального образования и обеспечивает решение большей части профессиональных задач в воспитании квалифицированного специалиста-музыканта. Обобщая сказанное, необходимо подчеркнуть, что многие современные подходы, обозначенные в начале статьи и связанные с обновлением содержания общего образования, внедрением идей ранней профориентации и навигации, изначально лежали в основе российской системы непрерывного музыкального образования и были успешно реализованы при формировании модели интегрированных многоуровневых вузов, которые сегодня составляют большую часть учебных заведений сферы искусства и культуры.

Из этого следует, что при проектировании содержания образования в рамках реализации национальных проектов, федеральных и региональных программ, касающихся выявления и педагогической поддержки одаренных детей, необходимо ориентироваться, прежде всего, на опыт, накопленный в сфере художественного образования, и учитывать достижения многоуровневой системы музыкального образования «школа – училище – вуз».

Библиографический список

1. *Паспорт регионального проекта «Успех каждого ребенка» (Челябинская область)*. Available at: http://minobr74.eps74.ru/LegalActs/Show/8463
2. Сизова Е.Р. Средовой подход в профессиональной подготовке музыкантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 3 (40): 164 – 166.
3. Сизова Е.Р. О создании системы выявления и педагогического сопровождения одаренных детей в Челябинской области. *Образование в сфере искусства*. 2017; № 2 (10): 97 – 103.
4. Сизова Е.Р. Тенденции структурной интеграции в системе классического музыкального образования начала XXI века. *European Social Science Journal*. 2014; Т. 1, № 4: 143 – 148.
5. Фейгин М.Э. *Индивидуальность ученика и искусство педагога*. Москва: Музыка, 1975.
6. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1947.

References

1. *Pasport regional'nogo proekta "Uspeh kazhdogo rebenka" (Chelyabinskaya oblast')*. Available at: http://minobr74.eps74.ru/LegalActs/Show/8463
2. Sizova E.R. Sredovoj podhod v professional'noj podgotovke muzykantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 3 (40): 164 – 166.
3. Sizova E.R. O sozdanii sistemy vyyavleniya i pedagogicheskogo soprovozhdeniya odarennyh detej v Chelyabinskoj oblasti. *Obrazovanie v sfere iskusstva*. 2017; № 2 (10): 97 – 103.
4. Sizova E.R. Tendencii strukturnoj integracii v sisteme klassicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya nachala XXI veka. *European Social Science Journal*. 2014; T. 1, № 4: 143 – 148.
5. Fejgin M.`E. *Individual'nost' uchenika i iskusstvo pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1975.
6. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1947.

Статья поступила в редакцию 03.09.20

УДК 37.043.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00884

***Smirnov K.V.**, postgraduate, Moscow City Pedagogical University; teacher, School No. 760 n.a. A.P. Maresyev (Moscow, Russia), E-mail: kirrri@inbox.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF PARALLEL LEARNING AND UPBRINGING IN A GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL. The issues of gender education and enlightenment are becoming increasingly relevant in the context of implementation of ideas of gender equality in modern society. The article presents an analysis of the technology of parallel teaching and upbringing of schoolchildren as one of the possible models for the implementation of a gender approach in education. The author examines the conceptual aspects of technology. The pedagogical conditions of its application, methods, didactic and technical means of implementation are highlighted. The educational and upbringing possibilities of differentiating the learning process on the basis of the gender factor are analyzed with unconditional adherence to the ideas of gender equality. The pedagogical principles of the technology of parallel teaching and upbringing of schoolchildren are highlighted which are of interest from the standpoint of the implementation of the gender approach in education. The presented material can serve as a basis for the introduction of this technology by teachers in general education schools.

Key words: **gender socialization, sex-role socialization, technology of parallel teaching and upbringing, pedagogical conditions.**

***К.В. Смирнов**, аспирант, Московский городской педагогический университет, учитель ГБОУ «Школа № 760 имени А.П. Маресьева», г. Москва, E-mail: kirrri@inbox.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Вопросы гендерного образования и просвещения приобретают все большую актуальность в контексте реализации идей гендерного равенства в современном обществе. В данной статье представлен анализ технологии параллельного обучения и воспитания школьников как одной из возможных моделей осуществления гендерного подхода в образовании. Автором рассматриваются концептуальные аспекты технологии, выделяются педагогические условия ее применения, методики, дидактические и технические средства реализации. Анализируются образовательные возможности дифференциации процесса обучения на основе фактора пола, при безусловном соблюдении идей гендерного равенства. Выделены педагогические принципы технологии параллельного обучения и воспитания школьников, представляющие интерес с позиции реализации гендерного подхода в образовании. Представленный материал может послужить основой для внедрения данной технологии учителями в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: **гендерная социализация, полоролевая социализация, технология параллельного обучения, педагогические условия.**

Гендерные исследования, затрагивающие различные области научного знания: философию, историю, социологию, психологию, педагогику, находят отражение в отечественной педагогической практике. Возросший интерес к гендерным аспектам образования связан с рядом причин. На наш взгляд, главной из них является актуализация потребности общества в идеях гендерного равенства и последующее за этим переосмысление гендерных ролей и стереотипов.

Реализация идей гендерного направления в образовании представляет интерес с позиций традиционной (полоролевой) и эгалитарной (гендерной) стратегии социализации полов. Оба подхода рассматривают процессы воспитания и социализации как ведущие факторы формирования личности человека, однако расходятся в понимании места биологических и социальных аспектов пола в дальнейших стратегиях самореализации и поведения мужчин и женщин в семье и обществе. При этом становится очевидным возрастающая роль образовательных учреждений в конструировании системы гендерных отношений.

Вариативность современного российского образования открывает школе и учителю широкие возможности по выбору и реализации технологий, форм, методов, средств обучения и воспитания. Выбор, обоснование, проверка результатов реализации учебно-воспитательного процесса требуют конкретизации значимых факторов его осуществления, то есть выявления педагогических условий его применения, целью которых в итоге является раскрытие личностных ресурсов и образовательных потребностей учащихся.

Анализ педагогических исследований, посвященных проблеме сущностных характеристик понятия «педагогические условия» показывает, что наиболее часто исследователями выделяются организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия. В целом под педагогическими условиями понимается комплекс образовательных и материально-технических компонентов педагогической системы, обеспечивающих ее развитие и эффективное функционирование.

Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-технической среды, эффективность и конечный результат применяемых образовательных технологий, форм, методов, средств обучения и воспитания. Понятие «педагогическая технология» рассматривается в работах многих отечественных ученых: В.П. Беспалько, М.В. Кларина, Б.Т. Лихачева, Г.К. Селевко, С.А. Сластенина и др. В.П. Беспалько характеризует педагогическую технологию как «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [1, с. 5], отмечая при этом, что «это не застывшая голая схема, в которую втискивается живой педагогический процесс, а итог глубоко продуманной, творческой и созидательной работы по оценке и гармонизации многих факторов, определяющих эффективность процессов обучения и воспитания» [1, с. 177]. М.В. Кларин определяет понятие педагогическая технология как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [2, с. 17]. Г.К. Селевко выделяет следующие аспекты педагогических технологий: научный, процессуально-описательный и процессуально-действенный. К критериям технологичности относит: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [3, с. 16, 18]. Таким образом, процесс внедрения педагогических технологий подразумевает анализ их теоретических и концептуальных положений, описание алгоритма реализации, прогнозирование результатов применения с целью осуществления эффективного образовательного процесса.

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей в процессе обучения послужила началом разработки в 70-х годах XX века технологии здоровьесберегающего параллельного обучения и воспитания школьников. Проведя ряд исследований и проанализировав медицинские показатели здоровья школьников, В.Ф. Базарный с соратниками получил следующие результаты: признаки психических расстройств в процессе обучения наблюдаются у 70 – 83% школьников, патология позвоночника у 90 – 100%, сосудисто-мозговые расстройства и деградация детородной сферы у 2/3 юношей и девушек [4]. Причиной тому, по мнению исследователей, послужила организация образовательного процесса в школе. Они констатировали, что обездвиженный, сидячий учебный процесс, моторная закрепощенность, огромная психоэмоциональная нагрузка приводят к перегрузкам учащихся и, как следствие, к «эмоциональному выгоранию» и подрыву здоровья школьников. Исходя из этого, главной целью дальнейшей работы ученых стал поиск решений проблемы сохранения и укрепления здоровья детей. Исследовательской группой была разработана и апробирована программа «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательной деятельности в детских садах и школах». В 1989 году данная программа была утверждена Минздравом России в качестве методических рекомендаций. В ее основе лежит «перевод эргономики учебного процесса в образовательных учреждениях, а также целого ряда профессий, сопровождающихся обездвиженностью на фоне зрительного и нервно-психического напряжения, на природосообразную основу, обеспечивающую возможность непосредственно в процессе труда поддерживать малые формы двигательной активности с учетом требований организма человека» [5].

В чем заключаются основные педагогические условия реализации технологии параллельного здоровьесберегающего обучения и воспитания школьников, разработанной под руководством В.Ф Базарного? Важнейшим психолого-педагогическим условием реализации технологии является дифференциация процесса обучения на основе фактора пола с целью создания условий для всестороннего гармоничного развития личности каждого учащегося в наиболее комфортных и благоприятных условиях. В школу приходят не просто школьники, а конкретные мальчики и девочки – будущие мужчины и женщины, со своими физиологическими и психологическими особенностями. Учет фактора пола при организации учебно-воспитательного процесса в школе обусловлен в первую очередь опережающим психофизиологическим развитием девочек относительно мальчиков, а также различиями в эмоционально-волевых, духовно-нравственных, познавательных сферах учащихся.

Ряд ученых (В.Ф. Базарный, В.А. Геодакян, В.Д. Еремеева, Н.Н. Куинджи, Т.П. Хризман) выделяют разные интересы, эмоциональные и социальные доминанты, духовно-нравственные ценности, присущие школьникам разных полов. Различна и динамика формирования познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной сфер учащихся разных полов. Меньшая школьная зрелость мальчиков, по сравнению с девочками, особенно негативно влияет на формирование личности будущих мужчин. Более подготовленная к обучению в школе девочка (опережающая по своему психофизиологическому развитию ровесников мальчиков на 1,5 – 2 года) занимает в традиционном смешанном по календарному возрасту классе лидирующую позицию, часто подкрепленную более высокой успеваемостью (в силу уже названных причин), следовательно, становится одобряемым учителями примером для мальчиков-одноклассников. Оказавшись в эмоциональной и психологической зависимости от более «взрослой» одноклассницы, мальчики начинают подражать и примерять на себя не свойственные их природе модели и стратегии личностного развития. Изменение (искажение) под влиянием девочек маскулинных качеств личности мальчиков вызывает их повышенную возбудимость, эмоциональную дисгармонию, увеличивает и без того высокую нагрузку на нервную систему и, как следствие, приводит к снижению успеваемости и мотивации к обучению.

Технология параллельного обучения и воспитания школьников реализует такую форму организации учебно-воспитательного процесса, при которой учебные занятия для мальчиков и девочек проводятся в раздельных классах. Учащиеся находятся среди сверстников, равных в своем психофизиологическом возрасте. При этом школьники полноценно общаются на переменах, во внеурочной деятельности, в системе дополнительного образования, группах продленного дня, при подготовке совместных школьных мероприятий. Содержание образовательных программ остается одинаковым и в классах мальчиков, и в классах девочек, меняются методы, приемы, способы преподнесения учебного материала, опирающиеся на особенности протекания познавательных процессов, темпах и стратегиях обработки информации, уровнях адаптивных возможностей организма и психики, особенностях эмоционально-волевой и духовно-нравственной сфер, особенностях восприятия окружающего мира мальчиками и девочками. Организованный таким образом учебно-воспитательный процесс подчеркивает равноправие, партнерство во взаимоотношениях между полами. Равные права и возможности подразумевают не отрицание различий между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами, а подчеркивают их взаимодополняемость, индивидуальность и неповторимость каждой личности.

Вторым организационно-педагогическим условием реализации технологии является применение на уроках режима динамических поз с использованием парт-конторок. Школьные классы оснащаются конторками с наклонной поверхностью, подобранными под рост каждого учащегося, и обычными партами, предназначенными для занятий сидя. В течение урока, каждые 10 – 15 минут школьники поочередно сначала работают, стоя за конторкой, затем – сидя за обычной партой. Для чего это нужно? Как уже отмечалось выше, телесная закрепощенность, обездвиженность школьника, проводящего большую часть времени сидя за школьной партой, негативно влияют на физическое здоровье и эмоционально-волевую сферу школьников, которая и так находится в состоянии повышенной психоэмоциональной нагрузки. Режим смены динамических поз обеспечивает оптимальное функционирование сердечно-сосудистой системы организма, профилактику близорукости, нормализацию процессов возбуждения и торможения центральной нервной системы. При работе стоя укрепляется позвоночник, осанка, формируется телесная вертикаль. Равномерное распределение нагрузки на обе ноги, симметричное положение предплечий, углов лопаток и, как следствие этого, снятие телесного напряжения облегчает работу внутренних органов, способствует оптимальному (для сохранения здоровья органов зрения и осанки) расположению головы учащегося над рабочей поверхностью парты. Задача учителя – предоставить школьникам свободу выбора, возможность работать и сидя, и стоя, которая, в конечном итоге, приводит к комфортному психоэмоциональному состоянию учащихся, активизации их познавательных способностей. Общие положения, способы организации и требования к реализации режима динамических поз подробно изложены в методических рекомендациях «Об особенностях адаптации детей к режиму динамических поз в условиях школы» [6].

Третье организационно-педагогическое условие реализации технологии В.Ф. Базарного направлено на профилактику и снятие зрительного утомления на уроках. Проведенные автором исследования показали, что в основе утомления учащихся лежит «нарушение телесно-моторного ритма, который призван интегрировать высокочастотные моторные ритмы глаза (а точнее зрительного сканера) и руки. При этом синтетическая роль телесно-осевого ритма выявляется только в режиме телесной вертикали» [7]. Чем больше учащиеся работа-

ют в режиме ближнего зрения, тем больше нарастает моторный хаос зрительного сканера. Это приводит к напряжению мышечно-моторной системы тела и к общей перегрузке и утомляемости организма. Чем больше школьник склоняет голову к объекту зрительного внимания, тем больше нарастает судорожность в работе зрительного сканера. Это состояние можно снимать с помощью «прослеживания за волнообразными линиями, удаленными от глаз» [7]. Для решения обозначенной проблемы была разработана и апробирована методика зрительно-вестибулярных тренажей на основе интегральной «схемы универсальных символов – СУС», а также автоматизированной системы «зрительно-вестибулярных тренажей – ЗЕВС». Разработанный комплекс упражнений на тренажерах способствует развитию общей и зрительной координации, реакции, снятию зрительного напряжения. Через органы зрения человек получает девяносто процентов всей информации об окружающем мире, значение сохранения зрения школьников невозможно преувеличить.

Технология параллельного здоровьесберегающего обучения и воспитания школьников включает в себя ряд методик, дидактических и технических средств, способов организации образовательного пространства, направленных на сохранение здоровья учащихся, создание условий для их гармоничного, природосообразного развития. Перечислим основные:

– методика обучения младших школьников импульсно-нажимному письму перьевой ручкой;

– наборы технических средств для обучения художественно-образному чтению детей в режиме свободного перемещения в пространстве;

– сообразное сенсорным ритмам обустройство учебно-познавательной среды;

– технические устройства, предупреждающие утомление учащихся в процессе чтения и письма;

– технические устройства коррекции возникших в процессе обучения отклонений в развитии зрения и позвоночника;

– широкоформатное экологическое панно для обучения учащихся в режиме дальнего зрения и зрительно-образного моделирования и другие.

Анализ технологии параллельного обучения и воспитания школьников позволяет выделить три группы педагогических принципов, составляющих ее основу. К первой группе относятся общепедагогические принципы, включающие в себя принцип целостности, природосообразности, гуманности, демократизации учебно-воспитательного процесса. Вторую группу составляют принципы дифференцированного обучения. К ним относятся принципы ценностно-смысловой направленности, педагогической поддержки, индивидуализации учебного процесса. Третья группа включает в себя принципы гендерного подхода в образовании: принцип эгалитаризма, принцип формирования гендерной идентичности. Именно совокупность этих трех групп принципов определяет цель реализации технологии параллельного обучения и воспитания школьников, а именно учет основных психофизиологических, эмоционально-волевых, духовно-нравственных, познавательных особенностей мальчиков и девочек для создания комфортной, здоровьесберегающей учебной среды, позволяющей удовлетворить личностные и образовательные потребности учащихся общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии.* Москва: Педагогика, 1989.
2. Кларин М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта.* Москва: Знание, 1989.
3. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии.* Москва: Народное образование, 1998.
4. Базарный В.Ф. Технологии здоровой жизни. *Bazarny.ru: Официальный сайт.* Available at: http://www.bazarny.ru/files/Zdrav-Tech.pdf
5. Базарный В.Ф. Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательной деятельности в детских садах и школах. *Hrono.info: библиотека Хронос.* Available at: http://www.hrono.info/libris/lib_b/massov.html
6. Базарный В.Ф. Методические особенности адаптации детей к режиму динамических поз в условиях школы. *Bazarny.ru: Базарный В.Ф. Официальный сайт.* Available at: http://www.bazarny.ru/contents-110-110-71.html
7. Базарный В.Ф. Энергоактивирующий зрительно-вестибулярный тренаж профессора В. Ф. Базарного с помощью интегральной «Схемы Универсальных Символов» (СУС). *Bazarny.ru: Базарный В.Ф. Официальный сайт.* Available at: http://www.bazarny.ru/files/BAZARNY-SUS-A3.pdf
8. Базарный В.Ф. *Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса.* Москва: Редакция журнала «Пульс», 2009.
9. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова.* 2001; Выпуск 2: 101 – 104.
10. *Раздельное обучение мальчиков и девочек: наука, методики, результаты. Опыт и перспективы поло-личностного (гендерного) образования в России:* материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией А.А. Коробейникова. Москва: М-МЕГА, 2010.

References

1. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii.* Moskva: Pedagogika, 1989.
2. Klarin M.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya v uchebnom processe. Analiz zarubezhnogo opyta.* Moskva: Znanie, 1989.
3. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
4. Bazarnyĭ V.F. Tehnologii zdorovoj zhizni. *Bazarny.ru: Oficial'nyj sajt.* Available at: http://www.bazarny.ru/files/Zdrav-Tech.pdf
5. Bazarnyj V.F. Massovaya pervichnaya profilaktika shkol'nyh form patologii, ili razvivayuschie zdorov'e principy konstruirovaniya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti v detskih sadah i shkolah. *Hrono.info <http://www.hrono.info>: biblioteka Hronos.* Available at: http://www.hrono.info/libris/lib_b/massov.html
6. Bazarnyj V.F. Metodicheskie osobennosti adaptacii detej k rezhimu dinamicheskih poz v usloviyah shkoly. *Bazarny.ru: Bazarnyj V.F. Oficial'nyj sajt.* Available at: http://www.bazarny.ru/contents-110-110-71.html
7. Bazarnyj V.F. `Energoaktiviruyuschij zritel'no-vestibulyarnyj trenazh professora V. F. Bazarnogo s pomosch'yu integral'noĭ «Shemy Universal'nyh Simvolov» (SUS). *Bazarny.ru: Bazarnyj V.F. Oficial'nyj sajt.* Available at: http://www.bazarny.ru/files/BAZARNY-SUS-A3.pdf
8. Bazarnyj V.F. *Ditya chelovecheskoe. Psihofiziologiya razvitiya i regressa.* Moskva: Redakciya zhurnala «Pul's», 2009.
9. Kupriyanov B.V. Sovremennye podhody k opredeleniyu suschnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova.* 2001; Vypusk 2: 101 – 104.
10. *Razdel'noe obuchenie mal'chikov i devochek: nauka, metodiki, rezul'taty. Opyt i perspektivy polo-lichnostnogo (gendernogo) obrazovaniya v Rossii:* materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej A.A. Korobejnikova. Moskva: M-MEGA, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.09.20

УДК 373.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00885

Vlasova V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute (Russia), E-mail: vlasova_100@mail.ru*
Supko E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute (Russia), E-mail: elena_sypko@mail.ru*
Hilyuvchits Yu.A., *senior teacher, Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute (Russia), E-mail: sima26rus@mail.ru*

PECULIARITIES OF INTERACTION OF FAMILY AND PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS INSTITUTIONS OF EDUCATION IN THE PROCESS OF VALUE CONSCIOUSNESS FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN. The article reveals the problem of interaction between the family and the preschool educational organization as educational institutions in the process of forming value consciousness in preschool children. The reasons for the emerging contradictions in the interaction of the family and the preschool educational organization are revealed. The purpose, objectives, principles and priorities of the implementation of this interaction and the stages of implementation are considered: motivational, diagnostic, communicative-activity, reflexive. Particular attention is paid to the characteristics of traditional and innovative forms of interaction between the family and the preschool educational organization, which contributed to the effective organization of the process of forming value consciousness in preschool children.

Key words: **family, preschool educational organization, teacher, parents, preschool children, interaction, value consciousness.**

В.И. Власова, *канд. пед наук, доц. Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: vlasova_100@mail.ru*
Е.В. Сыпко, *канд. пед наук, доц., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: elena_sypko@mail.ru*
Ю.А. Хилювчиц, *ст. преп., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: sima26rus@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТИТУТОВ ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается проблема взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации как институтов воспитания в процессе формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста. Раскрываются причины возникающих противоречий во взаимодействии семьи и дошкольной образовательной организации. Рассматриваются цель, задачи, принципы и приоритеты осуществления данного взаимодействия и этапы осуществления: мотивационный, диагностический, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный. Особое внимание уделено характеристике традиционных и инновационных форм взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, которые способствовали эффективной организации процесса формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: **семья, дошкольная образовательная организация, педагог, родители, дети дошкольного возраста, взаимодействие, ценностное сознание.**

Решение проблемы взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации (далее ДОО) и эффективности процесса формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста является не только задачей науки, но и стратегической целью развития современного российского общества. Социальный заказ к системе современного дошкольного образования в решении задач формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста нашел свое отражение в целом ряде документов. Среди них Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая стала методологической основой разработки воспитательного компонента ФГОС ДО и содержит четкий социальный заказ к дошкольным образовательным организациям. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г., которая определяет цели, задачи и основные направления воспитания, механизмы и ожидаемые результаты, а также ФГОС ДО, определяющие «Портрет выпускника», требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы и требования к структуре программы воспитания и социализации воспитанников.

Многогранность процесса формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста значительно затрудняет практическую реализацию поставленных перед дошкольной образовательной организацией задач. При всей значимости ДОО как института воспитания в одиночку с возложенной на нее миссией справиться невозможно. Поэтому весьма очевидным становится необходимость конструктивного взаимодействия с другим, не менее важным институтом воспитания – семьей воспитанника. Именно в семье формируются моральные ценности, которые вытекают из главных нравственных установок, находящихся в семейных устоях, культурных, исторических, религиозных традициях [1]. Формирование ценностного сознания у детей дошкольного возраста обеспечит успешное развитие всесторонне развитой личности в современных условиях. А вот главная и первоочередная задача дошкольной образовательной организации – приобщить воспитанников к этим ценностям, что будет способствовать формированию у них ценностного сознания.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначено, что «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [2, ст. 44, п. 1].

Необходимость взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации как институтов воспитания вызывает интерес для изучения ученых и практиков (Н.А. Антипова, С.М. Арефьева, Л.В. Баринова, Н.А. Гребенникова, М.Б. Григоревская, Л.В. Егорова, О.А. Золотарева, Г.Г. Чанкова и др.).

Ряд исследователей (Р.М. Асадуллин, Н.В. Мушастая, И.В. Стапонова и др.) процесс взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации относят к весьма острым проблемам [3]. Педагоги отмечают, что современный этап развития взаимоотношений ДОО с родителями воспитанников характеризуется «родительским беспределом». Участники воспитательного процесса предъявляют друг другу многочисленные требования, обмениваются взаимными обвинениями в ненадлежащем выполнении обязанностей. Даже в тех дошкольных образовательных организациях, где внешне все выглядит весьма благополучно (родители не жалуются в вышестоящие организации, не решают в судебном порядке определенные вопросы и т.д.), достаточно замаскированных или скрытых проблем и противоречий.

Нам важно стало понять причины сложившейся ситуации, которые помогут скорректировать процесс взаимодействия семьи и ДОО в процессе формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста. Причинами несогласованности во взаимодействии ДОО с семьей выступают:

– неизменная позиция семьи «родитель всегда прав», которая влечет за собой расшатывание статуса педагога и его деятельности;

– благодаря информационно-коммуникационным технологиям уровень педагогической просвещенности родителей значительно повысился. У родителей складывается ошибочная позиция о том, что они самостоятельно могут разобраться в вопросах воспитания своего ребенка. Однако в некоторых сложившихся ситуациях найти правильное решение становится трудно даже профессионалу;

– перекос в процессе формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста, обусловленный дисбалансом между социальным и индивидуальным, что и приводит к конфликтным ситуациям в системе «родитель – ребенок», «педагог – ребенок», «ребенок – ребенок», «родитель – педагог»;

– реализация личностно ориентированной модели воспитания привела к тому, что значимость личности в современном обществе – это та доминанта, к которой необходимо стремиться. Педагогу приходится завоевывать свой авторитет своим отношением к воспитанникам, родителям, своей профессиональной компетентностью, личностными качествами. Современный воспитанник не будет уважать другого человека за то, что он старший. Этот факт необходимо учесть, так как непонимание данной особенности приводит к серьезным конфликтам, осложнениям в выстраивании взаимоотношений между семьей и ДОО;

– недостаточная компетентность педагогов в вопросах организации взаимодействия с семьей в вопросах формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста. Мы имеем в виду технологическую готовность или неготовность реагирования в различных ситуациях. Сегодня воспитанник сталкивается не только с положительными, но, к сожалению, и отрицательными примерами поведения взрослых. Ему хочется им подражать, а отличить хорошее от плохого, правильное и скверное весьма трудно. Основная причина – недостаточный жизненный опыт, отсутствие помощи взрослых, низкий уровень стрессоустойчивости и общей культуры.

Как же выстроить взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации по вопросам формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста в таких условиях? Думаем, что каждое конкретное ДОО должно ответить на этот вопрос по-своему, в зависимости от контингента воспитанников, посещающих дошкольную образовательную организацию, их родителей, кадрового обеспечения, сложившихся традиций воспитания, модели взаимодействия с семьей воспитанников.

Процесс организации взаимодействия семьи и ДОО как институтов воспитания должен определяться социальным заказом, отражаться в нормативно-правовых документах, отличаться гибкостью, конкретизироваться в зависимости от особенностей ДОО, запросов родителей, потребностей воспитанников. Для этого необходимо воздать в ДОО благоприятную почву для развития подрастающей личности, ее самоопределения и социализации. Успешность реализации данной цели мы видим в том случае, если в процессе взаимодействия семьи и ДОО будет достигнуто единство требований к воспитаннику в процессе формирования ценностного сознания.

Для этого необходимо решение следующих задач:

– мотивация семьи в совместной деятельности, направленной на формирование ценностного сознания у воспитанников дошкольного возраста;

– повышение качества психолого-педагогической поддержки родителей, овладение ими приемами формирование ценностного сознания у воспитанников дошкольного возраста и совместного с ДОО поиска путей решения возникающих проблем;

– создание комфортных условий для детей дошкольного возраста в ДОО и семье, оптимизация детско-родительских отношений;

– использование разнообразных традиционных и инновационных досуговых видов деятельности с семьями воспитанников с учетом многообразия их интересов, способностей и сложившихся традиций;

– тщательное и детальное изучение педагогами жизнедеятельности воспитанников за пределами ДОО, знакомство с их интересами, склонностями и особенностями поведения;

– проведение профилактической работы, направленной на предупреждение синдрома выгорания педагогов и родителей, формирование механизмов психологической защиты и самовосстановления.

Процесс взаимодействия семьи и ДОО как институтов воспитания необходимо строить на принципах целостного подхода к его организации; научной обоснованности содержания взаимодействия, направленного на формирование ценностного сознания у детей дошкольного возраста; систематичности и непрерывности взаимодействия педагогов, родителей, воспитанников; создания и поддержания условий, необходимых для самореализации всех участников вос-

питательного процесса; партнерства и содружества семьи и ДОО, основанного на принципе демократизации; преемственности и межпоколенных связей в воспитании; опоры на положительный пример взрослых и положительные личностные качества воспитанников, на положительные стороны семейных отношений.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению положительной динамики взаимодействия семьи и ДОО как социальных институтов в процессе формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста состояла из следующих этапов: мотивационного, диагностического, коммуникативно-деятельностного и рефлексивного.

Первый (мотивационный) этап был направлен на развитие потребностей родителей в интеграции с ДОО усилий в вопросах формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста. Для этого мы постарались сформировать у родителей воспитанников дошкольного возраста доверия к ДОО как институту воспитания. В своей работе мы использовали специальные приемы, психотехники, направленные на установление контакта, раскрытие и общение. В групповых и личных беседах разъясняли родителями значимость конструктивного взаимодействия семьи и ДОО в вопросах формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста.

Второй (диагностический) этап был нацелен на проведение диагностики семьи и кадрового потенциала ДОО для эффективного построения их взаимодействия, с одной стороны. С другой стороны, мы исследовали уровень сформированности ценностного сознания у детей дошкольного возраста как результат этого взаимодействия. На этом этапе нами была проведена работа по изучению контингента родителей (онлайн-конференции, онлайн-беседы, методика «Портрет семьи», анкета «Разделяете ли вы интересы своего ребенка», «Мой любимый детский сад» и др.). Мы изучили потребности родителей в вопросах формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста и удовлетворенности их деятельностью ДОО (анкетирование, онлайн-беседы, методика исследования удовлетворенности родителей жизнедеятельностью образовательного учреждения А.А. Андреева, адаптированная к условиям ДОО и др.). Проанализировали кадровые ресурсы ДОО (беседы, анализ педагогической и нормативно-правовой документации, личных достижений педагогов и др.).

Третий (коммуникативно-деятельностный) этап представлял собой непосредственную организацию осуществления взаимодействия семьи и ДОО по формированию ценностного сознания у детей дошкольного возраста на основе использования различных форм. Данный этап включал в себя информирование родителей воспитанников о направлениях деятельности ДОО по формированию ценностного сознания у детей дошкольного возраста; психолого-педагогическая поддержка и просвещение родителей; оказание помощи в сопровождении процесса формирования ценностного сознаний у детей дошкольного возраста; непосредственное включение родителей в управление образовательным процессом, инновационной проектной деятельностью.

Анализ практики и научной литературы (Л.В. Егорова, С.М. Потапенко, И.В. Тропина и др.) показал, что в современных условиях наиболее востребованы у родителей и педагогов формы взаимодействия с использованием информационно-коммуникационных технологий: сайт ДОО, сотовая связь, социальные сети, Интернет-консультации, личная веб-страница педагога и др. [4]. В качестве преимуществ применения информационно-коммуникационных технологий в организации взаимодействия семьи и ДОО можно отметить оперативное получение информации, индивидуальный подход в сочетании с групповой работой, обеспечение диалога между родителями, педагогами, осуществляющими образовательный процесс в ДОО.

Четвертый (рефлексивный) этап был направлен на осмысление полученных результатов, коррекцию и дальнейшее планирование и осуществление деятельности. Он позволил оценить эффективность взаимодействия семьи и ДОО как институтов воспитания по формированию ценностного сознания у детей дошкольного возраста. Нами были выделены такие критерии результативности оценки взаимодействия семьи и ДОО по формированию ценностного сознания у детей дошкольного возраста: включенность субъектов во взаимодействие, оценка и самооценка успешности взаимодействия, характер решения возникающих в процессе взаимодействия проблем [5].

В качестве ожидаемого результата взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации выступает уровень сформированности ценностного сознания у детей дошкольного возраста. Нами было выявлено, что для низкого уровня развития ценностного сознания у детей дошкольного возраста характерна модель авторитарного, однонаправленного общения, возникновение неразрешимых конфликтных ситуаций между педагогами и родителями воспитанников. Средний уровень развития ценностного сознания у детей дошкольного возраста наблюдается на фоне нейтрального взаимного отношения. Взаимодействие семьи и ДОО в этом случае признается как достаточно успешное, так как характеризуется внешне заданными целями, конструктивным разрешением проблем. Для высокого уровня сформированности ценностного сознания у детей дошкольного возраста характерно наличие двусторонней активности и высокой включенности семьи и ДОО во взаимодействие на основе общности цели и действий.

В результате коррекции процесса взаимодействия семьи и ДОО как институтов воспитания мы видим значительные изменения, характеризующиеся положительной динамикой в формировании ценностного сознания у детей дошкольного возраста.

Таким образом, необходимо выделить основные изменения в формировании ценностного сознания у воспитанников дошкольного возраста в процессе взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации:

– изменения в содержании и способах использования воспитательных форм, применяемых в образовательном процессе;

– изменилась концепция воспитания в связи с изменением приоритетов в системе работы по формированию ценностного сознания у детей дошкольного возраста в результате приобщения к нравственным ценностям. У воспитанников сформировалась компетентность решать задачи в непосредственном взаимодействии с различными участниками образовательного процесса [6].

В результате проведенного исследования мы можем с уверенностью сказать, что личность ребенка дошкольного возраста представляет собой многокачественный феномен. Личностное состояние, личностная природа проявляется в таких свойствах, как проявление ценностного сознания, ценностного мышления, ценностного действия, отношения к политической и духовной жизни, нравственных и культурных ценностей и др. Следует отметить ряд условий, необходимых для успешной реализации эффективного взаимодействия семьи и ДОО в процессе формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста.

Во-первых, совершенствование нормативно-правового регулирования взаимодействия семьи и ДОО будет способствовать созданию положительного имиджа педагога и значимости педагогической профессии.

Во-вторых, развитие профессиональной педагогической компетентности в вопросах формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста позволит вовлечь родителей в эффективное взаимодействие с учетом реалий современного общества, социального заказа со стороны государства, потребностей родителей и интересов детей, а также сложившихся традиций и положительного опыта дошкольной образовательной организации.

В-третьих, создание атмосферы доверия посредством максимальной информационной открытости дошкольной образовательной организации, доброжелательности по отношению к семье, понимания ее потребностей, профессионализма, выдержки и стрессоустойчивости педагогов, позитивного имиджа дошкольной образовательной организации в микрорайоне, городе.

Таким образом, если будут выстроены доверительные отношения между семьей воспитанников и дошкольной образовательной организацией, это будет способствовать эффективному формированию ценностного сознания у детей дошкольного возраста. Родители смогут полностью нести ответственность за воспитание ребенка в семье и реально реализовать свое приоритетное право на его воспитание, дошкольная образовательная организация – выполнять социальный заказ, реализуя воспитательный компонент ФГОС ДО. У детей дошкольного возраста появится уникальная возможность осваивать и осмысливать действительность, влиять на процесс взаимодействия участников, нахождения различных способов взаимодействия воспитанников в социуме.

Новый взгляд на решение проблемы взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в процессе формирования ценностного сознания у детей дошкольного возраста существенно изменит сложившуюся ситуацию в сфере реализации приоритетных направлений, с помощью которых можно достичь желаемых результатов.

Библиографический список

1. Власова В.И., Сыпко Е.В., Демченко Н.Ю. Актуальные проблемы национального воспитания детей средствами развития уровня их этнокультурной компетентности в воспитательном процессе школы. *European Social Science Journal*. 2017; № 9.
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ(ред. от 01.03.2020). *Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской федерации*. Available at: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii
3. Асадуллин Р.М. Семья и школа: от противостояния к взаимодействию. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2018; № 5 (78).
4. Егорова Л.В. и др. Интернет-консультирование родителей как метод эффективного психолого-педагогического взаимодействия семьи и школы. *Успехи современной науки и образования*. 2016; Т. 1, № 6: 70 – 78.
5. Позднякова Т.Н. Проблемы взаимодействия семьи и школы в современной образовательной практике. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; Т. 7, № 5. Available at: https:// mir-nauki.com/PDF/04PDMN519/pdf
6. Власова В.И., Сыпко Е.В., Хилювчиц Ю.А. Формирование у детей дошкольного возраста ценностного сознания в процессе приобщения к ценностям национальной культуры в условиях дошкольной образовательной организации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020; № 4.

References

1. Vlasova V.I., Sypko E.V., Demchenko N.Yu. Aktual'nye problemy nacional'nogo vospitaniya detej sredstvami razvitiya urovnya ih `etnokul'turnoj kompetentnosti v vospitatel'nom processe shkoly. *European Social Science Journal*. 2017; № 9.
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ(red. ot 01.03.2020). *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty v Rossijskoj federacii*. Available at: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii
3. Asadullin R.M. Sem'ya i shkola: ot protivostoyaniya k vzaimodejstviyu. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2018; № 5 (78).
4. Egorova L.V. i dr. Internet-konsul'tirovanie roditelej kak metod `effektivnogo psihologo-pedagogicheskogo vzaimodejstviya sem'i i shkoly. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; T. 1, № 6: 70 – 78.
5. Pozdnyakova T.N. Problemy vzaimodejstviya sem'i i shkoly v sovremennoj obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 7, № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN519/pdf
6. Vlasova V.I., Sypko E.V., Hilyuvchic Yu.A. Formirovanie u detej doshkol'nogo vozrasta cennostnogo soznaniya v processe priobscheniya k cennostyam nacional'noj kul'tury v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2020; № 4.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00886

***Shchebelskaya E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St. Petersburg branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*
***Kiseleva E.A.**, student, Faculty of Customs, St. Petersburg branch n.a. V. Bobkov "Russian Customs Academy" (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ikiselyova.ek@gmail.com*

DIGITALIZATION OF EDUCATION IN THE ASPECT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FUTURE CUSTOMS SPECIALISTS. The article is dedicated to consideration of some features of the digitalization of education from the point of view of the process of teaching foreign languages in non-linguistic universities. In the course of theoretical analysis of the content characteristics of the digitalization processes in education, the authors identify the main components of the system of digital training a foreign language to university students, as well as training of students studying in the field of Customs. They also highlight a number of advantages and disadvantages of this system, their socio-psychological, organizational and pedagogical nature, and which more clearly reflect the relevance and problems of the digitalization of learning processes, the complete transition to a distance learning in the modern conditions of the higher education development.

Key words: **digitalization of education, digital learning, digital technologies, foreign language, students of non-linguistic university.**

***Э.Г. Щебельская**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*
***Е.А. Киселева**, студентка, Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Санкт-Петербург, E-mail: ikiselyova.ek@gmail.com*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТАМ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА

Статья посвящена рассмотрению некоторых особенностей цифровизации образования с точки зрения преподавания иностранных языков студентам в неязыковых вузах. В ходе теоретического анализа содержательных характеристик процессов цифровизации в образовании авторы выделяют основные компоненты системы цифрового обучения иностранному языку студентов вуза, в том числе обучающихся по направлению подготовки «Таможенное дело». Они также рассматривают ряд преимуществ и недостатков социально-психологического и организационно-педагогического характера этой системы, которые наиболее ярко отражают актуальность и проблемность цифровизации процессов обучения, полного перехода на дистанционный формат обучения в современных условиях развития высшего образования.

Ключевые слова: **цифровизация образования, цифровое обучение, цифровые технологии, иностранный язык, студенты неязыкового вуза.**

На современном этапе под влиянием распространения информационных технологий на все сферы общественной жизни возрастает значимость проблемы подготовки компетентных специалистов в условиях интенсивной цифровизации всех процессов хозяйственного ведения, в том числе системы высшего образования. Однако существуют противоречия социокультурного характера, оказывающие негативное влияние на эффективность профессиональной подготовки студентов вузов. Они, как правило, проявляются в несоответствии технической оснащенности, информационной инфраструктуры, объема и хранения информации по конкретным предметным областям и уровня цифровой компетентности педагогов современным требованиям к квалификационным характеристикам в профессиональных стандартах, содержанию учебных программ и условиям реализации непрерывного образования (lifelong learning) на основе создания единого электронного информационно-образовательного пространства. Данное перспективное направление отражено в таких новых образовательных проектах, как «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016 – 2021 гг.), «Цифровая школа» (2018 – 2025 гг.), «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» (Указ Президента РФ № 203, 09.05.2017). В связи с этим одной из задач данной статьи является рассмотрение особенностей проблемы цифровизации образования в аспекте преподавания иностранных языков будущим специалистам таможенного дела.

Чтобы следовать поставленной цели в рамках данной статьи, рассмотрим сначала сущностные характеристики термина «цифровизация» (англ. *digitization*). Широкое понимание этого термина подразумевает под собой появление новых цифровых форм, продуцирующих информационные потоки между социальными субъектами. По мнению В.Г. Халина, «… если цифровая трансформация информации отвечает ряду требований: она охватывает производство, бизнес, науку, социальную сферу и обычную жизнь граждан; сопровождается лишь эффективным использованием ее результатов; … ее результатами пользуются не только специалисты, но и рядовые граждане; пользователи цифровой информации имеют навыки работы с ней» [1, с. 47].

Следует отметить, что если речь идет о цифровизации образования, то не следует путать этот процесс с его информатизацией. *Информатизация* в образовании направлена на развитие телекоммуникационной инфраструктуры для эффективного сетевого взаимодействия различных образовательных субъектов и совместного использования информационно-методических ресурсов при обучении специалистов различного профиля. А «переход на цифровой способ связи, записи, передачи данных с помощью цифровых устройств» (Электронный ресурс – https://ru.wiktionary.org/wiki/) в словарно-энциклопедической литературе определяется как *цифровизация.* Данный контекст понимания этого процесса ведет к изменению парадигмы взаимодействия социальных субъектов, в том числе в образовательных целях. Это не только переход на электронное взаимодействие образовательных субъектов, оно ориентировано на «комплексные решения инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера» [2, с. 17]. Например, оцифровка различной учебной информации облегчает процессы когнитивно-моделирующей визуализации учебного материала, рефлексии и коммуникации между субъектами образования, в том числе процессы развития иноязычно-коммуникативной компетенции (ИКК) студентов в совместной деятельности с педагогами иностранного языка.

Таким образом, под *цифровизацией образования* понимается переход на электронную систему обучения *(E-learning System)* с целью реорганизации и интенсификации образовательного процесса на основе создания виртуальной информационной среды и учета ее свойств (мультимедийность, интерактивность, моделируемость процесса коммуникации). Надо также учитывать возможности интеграции педагогических, информационно-коммуникационных и новых цифровых технологий обучения, направленных на формирование ключевых

компетенций студентов вуза, но уже с новым подтекстом в квалификационных требованиях к будущим специалистам в связи с изменением потребностей современного рынка труда и содержанием образовательных стандартов ВО. Одной из особенностей цифровизации процессов обучения является то, что она «подрывает унаследованную из прошлого методическую основу школы, … порождает доступность информации в различных ее формах, не только в текстовой, но и звуковой, визуальной» [3, с. 109]. В то же время, как отмечают Т.В. Никулина и Е.Б. Стариченко, «доступность информации потребует постоянного поиска и выбора релевантного и интересного контента, высоких скоростей его обработки. Следовательно, цифровизация образования в образовании ведет к его коренной, качественной перестройке» [3, с. 109]. В связи с подобными цифровыми трансформациями в образовании в литературе появляется большое количество понятий, характеризующих особенности процессов обучения в данных условиях: цифровая экономика, цифровое обучение, цифровая образовательная среда, цифровые технологии, цифровая инфраструктура, цифровые носители информации, «цифровая педагогика» [4, с. 8], «цифровая дидактика» [5, с. 15] и т.д.

Сегодня практически во всех вузах России цифровая образовательная среда рассматривается как неотъемлемый компонент организационно-педагогических условий развития социально-профессиональных компетенций будущих специалистов, исключением не является и цифровизация обучения при подготовке студентов неязыкового вуза в аспекте преподавания иностранных языков будущим специалистам таможенного дела. Наличие цифровой инфраструктуры, обращение к цифровым и информационно-коммуникационным технологиям является действенным механизмом формирования ИКК студентов вуза. Цифровизация образования в области преподавания иностранных языков предоставляет широкий спектр цифровых, онлайн- и электронных возможностей для развития их ИКК за счет использования различных компонентов цифровой инфраструктуры (ресурсы, средства, технологии).

Анализ научно-педагогической литературы (Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирин и др.) показал, что можно выделить четыре компонента в системе цифрового обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза: 1) цифровые информационные источники для ориентирования в интернет-пространстве, а также в иноязычной профессиональной среде; 2) информационные системы поддержки административной и учебной-воспитательной деятельности (в том числе иноязычно-коммуникативной) в условиях вуза; 3) цифровые инструменты осуществления совместной иноязычно-коммуникативной деятельности педагогов и/или студентов вуза; 4) цифровые учебно-методические материалы/комплексы как система управления процессом формирования ИКК студентов вуза. Рассмотрим некоторые преимущества и недостатки этой системы.

При обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе, а также по направлению подготовки «Таможенное дело» существует большое количество *цифровых информационных источников*, которые находятся в относительно свободном доступе в сети Интернет. Это базы данных, электронные библиотеки, веб-сайты, онлайн-словари иностранных языков: Мультитран с лексико-тематическими разделами, в том числе для сферы таможенного дела; Macmillan Dictionary; Cambridge Dictionary; Oxford Learner's Dictionaries под издательством Оксфордского университета; текстовые и видеоглоссы с наибольшей степенью аутентичности (нормативно-правовые акты на иностранных языках, регулирующие внешнеэкономическую деятельность различных стран); видеосериалы по аспектам работы таможенных органов портов, аэропортов в различных странах (Испания, Бразилия, Колумбия и др.) и т.д.

Что касается обучения студентов таможенного профиля, в Санкт-Петербургском имени В.Б. Бобкова филиале Российской таможенной академии (филиал РТА) *информационная система поддержки административной и учебно-воспитательной деятельности* (в том числе иноязычно-коммуникативной) является одним из необходимых условий реализации электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) на базе цифровой платформы Moodle с множеством цифровых продуктов (ресурсов, средств и технологий), в том числе в рамках отдельного курса «Иностранный язык» (English for Specific Purposes). Moodle очень эффективен для ведения электронного делопроизводства с учетом профиля иноязычно-коммуникативной деятельности студентов РТА. Эта система приводит к экономии времени при структурно-содержательном изменении различных цифровых документов: учебных программ по иностранным языкам, фондов оценочных средств, планов практических занятий, методических материалов, электронных ведомостей для фиксации уровня сформированности ИКК студентов, учебных и научно-исследовательских работ преподавателей, студентов РТА и т.д.

Цифровыми инструментами различных видов учебной деятельности в вузе, как правило, являются различные стандартные (MSWord, MS Excel, MS PP и др.) и специальные программные продукты, например, Nibelung для преобразования компьютерного класса в интерактивную мультимедийную среду с расширенными возможностями лингафонной лаборатории. Эти продукты опосредуют интерактивный мультимедийный характер и цифровой формат иноязычного взаимодействия между педагогами и студентами РТА. Технолого-методический аспект этого процесса представлен такими информационными средствами, как гипертекст, средства мультимедиа, мобильные средства, технология CD-ROM, компьютерные обучающие программы, тестовые программы, телекоммуникационные технологии (телевидение, телемосты, почтовые сервисы и т.д.), дистанционные формы взаимодействия – сетевые/голосовые/видеочаты или лекции, телеконференции и т.д. В филиале система вышеуказанных цифровых инструментов создается посредством реализации различных цифровых и информационно-коммуникационных технологий управления совместной иноязычно-коммуникативной деятельностью педагогов и студентов: авторизация преподавателей кафедры иностранных языков и студентов РТА; проведение электронного тестирования по иностранному языку; обновление учебно-языкового материала и заданий для индивидуальной и проектной работы студентов-таможенников в формате таких графических блоков, как сетевое дерево, пирамида, кластеры, мишень, концепт-карта и т.д.; электронное оценивание успешности иноязычно-речевой деятельности студентов РТА и эффективности методической работы педагогов кафедры иностранных языков в цифровом формате и т.д.

Для активной самостоятельной работы над содержанием иноязычного учебного материала студентам РТА обеспечен свободный доступ к контенту ЭИОС в любом месте, включая все кабинеты кафедры иностранных языков, которые оснащены компьютерами для каждого рабочего места. Преподаватели с целью сопровождения, корректировки и повышения интереса к освоению иностранных языков используют возможности ЭИОС для дистанционного тестирования во время онлайн-олимпиад по иностранным языкам, онлайн-трансляции творческих конкурсов, консультаций, практических занятий по иностранным языкам, в том числе посредством программ Skype/Zoom.

Более того, некоторые информационные средства (тренажеры для закрепления основ английской грамматики, сугубо профессиональные сайты, социальные сети, чаты, форумы, почта – наиболее эффективные электронные каналы связи) находятся в относительно свободном доступе в сети Интернет, создавая как коллективное, так и личное пространство для электронного взаимодействия посредством компьютеров и мобильных устройств. Немаловажное значение для развития ИКК студентов вуза имеют социальные сети, например, популярная в России социальная сеть «ВКонтакте», облегчающая изучение иностранного языка в различных сообществах с помощью репрезентации актуальных фактов на английском языке, лексики с транскрипцией и переводом, тесты для оценивания знаний по грамматике и т.д. Сугубо специальная и иноязычная терминология таможенного дела заставляет студентов обращаться также за помощью к онлайн-переводчикам. Среди наиболее популярных переводчиков можно выделить Translate.ru (PROMT) с поддержкой порядка 19 языков. Google Translate способен переводить слова, тексты и веб-страницы целиком на 103 языка, а отличительная особенность Яндекса – перевод текста с изображения.

Следующий компонент системы цифрового обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза – *цифровые учебно-методические материалы/комплексы для управления процессом формирования ИКК студентов вуза*. Это особый способ формирования цифрового учебного контента в качестве мультимедийных ресурсов, противопоставляемых наиболее затратным традиционным печатным изданиям: электронные учебники, презентации в Power-Point, фрагменты профессиональных текстов, блоки-схемы и кейс-задания для точечной визуализации задач по конкретной теме, аудио- и видеоматериалы, тесты.

Таким образом, компетентное управление рассмотренными выше компонентами системы цифрового обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, безусловно, способствует не только хранению и видоизменению больших массивов данных, но и верификации форм и средств иноязычного общения как на практических занятиях, так и внеаудиторное время. Такой подход к организации цифровой образовательной среды дает возможность студентам-таможенникам изучать языки по индивидуальным траекториям обучения с учетом собственных образовательных потребностей и социально-психологического темпа освоения учебной программы по иностранному языку.

Однако цифровизация образования влечет за собой также некоторые противоречия в аспекте адекватности условий формирования компетенций у студентов и поставленных педагогических целей. «Анализ используемых образовательными учреждениями ресурсов показывает, что подчас такое разнообразие новых инструментов оборачивается просто ярмаркой технологий» [6, с. 232]. Следовательно, среди исследователей проблемы цифровизации современного образования возникают вопросы, которые отражают те проблемы, с которыми уже сталкиваются педагоги-практики: каким образом развитие и внедрение цифровых технологий в образовательный процесс может отразиться на качестве ключевых компетенций студентов вуза? Возможен ли полный отказ от классической модели образования (Brick and Mortar Education) в сторону цифровой и электронной формы обучения (Digital-/E-learning in Education)? Будет ли модель смешанного типа обучения (Blended Learning), объединяющая педагогические условия живой коммуникации субъектов образования с технологиями виртуальной реальности, более эффективной на этапе развития цифровой педагогики?

При этом в контексте нашей статьи освоение цифровой компетенции не является основным требованием к специалисту таможенного дела. Расширение внешнеэкономических связей России в условиях глобализации, несомненно, требует проявлять способности в применении информационных систем, технологий, программно-технических средств защиты информации в таможенном деле в процессе информационного взаимодействия таможенных и государственных органов и т.д. (ФГОС ВО, уровень специалитета, 38.05.02 Таможенное дело, Приказ № 850, 17.09.2015). Однако от будущих специалистов таможенного профиля также требуется реализация других социально-профессиональных навыков, в том

числе умения иноязычного общения для эффективного сотрудничества с таможенными органами иностранных государств. И одним из противоречий в цифровом образовании является то, что выбор педагогами цифровых продуктов зачастую не подчиняется дидактическим особенностям преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. В этом и проглядывается суть проблемы цифровизации образования в аспекте взаимосвязи социальной педагогики и лингводидактики, поскольку невозможно полностью передать организационно-педагогические функции обучения иностранному языку только электронным устройствам и цифровым системам поддержки иноязычного взаимодействия студентов неязыкового вуза. К тому же социально-психологическая сторона этого процесса предполагает приобретение личного, а не виртуального опыта осуществления профессиональной деятельности, формирование сотруднических навыков работы в команде и осознание коллективных потребностей. Результаты недавних исследований в области цифровых решений показали, что студенты неязыкового вуза, обучающиеся по традиционной форме, «показали самые высокие результаты в освоении иностранных языков по сравнению со студентами групп смешанного (blended learning) и компьютерного обучения как в рамках тестирования, так и в формировании продуктивных навыков» [7, с. 9]. Именно нехватка общения с «живыми» преподавателями и сокурсниками в парных и групповых формах работы влияет на качество их ИКК, а длительное дистанционное обучение приобретает монотонный характер, теряет здоровьесберегающий эффект и вызывает отрицательное отношение к цифровой информации. Автоматизацию и роботизацию производственных процессов уже не остановить, но говорить об отказе услуг педагога в целом преждевременно.

Существуют также проблемы, связанные с разработкой цифровых учебно-методических материалов. Сейчас качество мультимедийных концептуально-когнитивных моделей визуализации объектов значительно выросло. «Оцифрованный учебник представляет собой традиционный учебный текст, переведённый в электронный вид, снабжённый перекрестными гиперссылками и ссылками на внешние ресурсы, а также, возможно, «живыми картинками» – анимацией и видеофрагментами» [5, с. 15]. Стимулирование познавательной и творческой деятельности студентов в иноязычном общении является одной из основных функций электронного учебника, «но, несмотря на все положительные аспекты, они вряд ли могут считаться «волшебной палочкой», способной решить проблемы обучения студентов неязыковых дисциплин» [7, с. 11].

Хотя цифровые технологии незаменимы при работе с большим объёмом профессиональной и специальной информации, существует также неоднозначное отношение педагогов к цифровым учебным материалам и недопонимание, каким образом они воздействуют на формирование ИКК студентов таможенного профиля. Одна из социокультурных ее составляющих требует способности от выпускников РТА применять языковые навыки непосредственно в иноязычном общении на таможенном посту, при личном взаимодействии с иностранными лицами, пересекающими таможенную границу ЕАЭС. Сохраняется также необходимость языковой и речевой компетенций студентов в составе их ИКК. Процессы коммуникации нацелены на взаимодействие самих студентов, повышение их интерактивности в парных и групповых формах обучения иностранному языку. Следовательно, педагогу необходимо обращаться к различным диалоговым формам сотрудничества: «Student Team Learning», «Learning Together», «Jigsaw» и др. Именно диалогичность и творчество рассматриваются как одни из основных принципов наиболее эффективного формирования ИКК студентов неязыкового вуза в их совместной, зачастую невиртуальной, иноязычно-коммуникативной деятельности. В Санкт-Петербургском имени В.Б. Бобкова филиале РТА реализация вышеуказанных диалоговых форм иноязычного взаимодействия на занятиях по иностранному языку происходит на основе личностно ориентированного и компетентностного подходов. Информационно-методическое обеспечение учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)» по направлению подготовки 38.05.02 Таможенное дело является сугубо профессионально ориентированным. При реализации личностно ориентированного подхода в формате традиционного занятия акцент делается на уровень языковой подготовки, индивидуальные потребности студентов в общении и познании. И здесь цифровое обучение может выступать только в качестве одного из мотивирующих факторов.

Следующим проблемным аспектом в цифровизации образования является сохранение классических методов работы с электронным учебником в рамках виртуальной обучающей среды в процессе дистанционного обучении, что приводит к потере инновационности этого продукта. Работа с ним носит только ознакомительный характер, так как тематические разделы электронных учебников раскрываются с помощью традиционно-методического сопровождения: тренировка лексики в рамках темы → изучающее чтение и дискуссия по теме → выполнение упражнений на оценку узловых моментов текста → упражнения на умение составить целевое иноязычное высказывание → просмотр видеосюжетов/прослушивание аудиоматериалов по теме → заключительная часть – тренировка грамматических умений по теме. «Преподаватель должен понимать, что прямой перенос традиционного формата обучения в классе в виртуальную среду невозможен без потери качества обучения» [6, с. 235]. Сущность решения вышеуказанного противоречия состоит как раз в том, что подготовка креативно-графических, анимационных цифровых ресурсов может рассматриваться только как учебно-методическое дополнение в форме средств цифровой наглядности к основным коммуникативным принципам формирования ИКК студентов неязыкового вуза.

Здесь необходимо отметить, что важной характеристикой любого электронного учебника является то, что он создается, как правило, на основе ограниченности учебного материала, но с большим количеством анимационных эффектов с целью доходчивой репрезентации концептуально-виртуальных моделей, например, природных явлений, химических экспериментов, принципа работы механических деталей и т.д. Этот принцип создания цифровых ресурсов, на наш взгляд, практически трудно реализовать в аспекте освоения традиционных и современных таможенных технологий, поскольку их многоаспектность познания очень сложна и требует непосредственного обращения к видеоматериалам по реальным таможенным процедурам в конкретной профессиональной ситуации. Этот процесс еще более усложняется, когда ход познания приобретает иноязычный характер, что является одним из существенных недостатков цифрового обучения иностранному языку специалистов таможенного профиля. В связи с этим фактом наиболее эффективным цифровым инструментарием при формировании ИКК студентов являются PowerPoint-презентации, подготовленные студентами РТА для последующего анализа, систематизации, обобщения и закрепления категориально-терминологического аппарата таможенного дела, а не электронный учебник.

Нельзя отрицать и тот факт, что возможность быстро видоизменять учебный материал в условиях быстрого обновления когнитивного опыта в конкретной профессиональной сфере ускоряет процесс взаимообмена информацией, делает ее доступной другим преподавателям. Тогда возникает вопрос о защищенности информации и обеспечении авторских прав на интеллектуальную собственность в форме электронного учебника. Например, создать новый электронный учебник «Английский в таможенной сфере» (English in Customs) – это чрезвычайно трудоемкий процесс, требующий много временных и психолого-педагогических затрат, поскольку филологическое образование преподавателей иностранного языка не предполагает получение теоретического и практического опыта в таможенной сфере. Эту проблему педагогам приходится решать самостоятельно, формировать свою базу таможенных терминов, знаний о таможенных технологиях и процедурах, специальных навыков преподавания иностранного языка для специалистов этого профиля. Поэтому в любой сфере деятельности, как и в сфере образовательных услуг, существует цифровое мошенничество в форме плагиата в издательской деятельности. Следовательно, протекание процессов цифровизации образования сопровождается рисками, связанными с незащищенностью интеллектуальной собственности, что приводит к большим нарушениям авторских прав, пиратскому использованию информации и чужих ресурсов.

Принимая во внимание вышесказанное, можно констатировать, что процесс цифровизации образования оказывает как положительное, так и отрицательное воздействие на развитие системы высшего образования в аспекте преподавания иностранных языков будущим специалистам таможенного дела. Ориентация только на цифровое обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза не способна наиболее качественно повлиять на их уровень ИКК. Поскольку цифровые и информационно-коммуникационные технологии не могут в достаточной мере обеспечивать качественный рост не только лингвистических способностей, профессиональных знаний, но и социокультурных качеств у студентов вуза, общественно значимых для сохранения моральных и этических норм поведения в обществе. Стоит также отметить, что в настоящих условиях распространения глобальной пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 и, как следствие, переход на полное дистанционное обучение цифровизация образования наиболее ярко проявляет свою актуальность и проблемность.

Библиографический список

1. Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски. *Управленческое консультирование*. Москва: РАНХиГС, 2018; № 10 (118): 46 – 63.
2. Вартанова Е.Л., Вырковский А.В., Максеенко М.И., Смирнов С.С. *Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография*. Москва: МедиаМир, 2017.
3. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России*. Екатеринбург: УГПУ, 2018; № 8: 107 – 113.
4. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спирин Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современно цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия: информационные компьютерные технологии в образовании. Пермь: ПГГПУ, 2018; № 14: 5 – 37.
5. Блинов В.И. *Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка*: коллективная монография. Авторы-составители: Чистякова С.Н., Подуфалов Н.Д., Геворкян Е.Н. Москва: «Экон-Информ», 2019.

6. Нужа И.Б., Смирнова Н.В. *ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде*. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/qkc8oy4jnt/direct/71634609
7. Астанина А.Н. Проблемы цифровизации при обучении иностранному языку в вузе. *EDCRUNCH URAL: новые образовательные технологии в вузе:* Глобальная конференция по технологиям в образовании. Екатеринбург: УрФУ, 2019: 6 – 11.

References

1. Halin V.G., Chernova G.V. Cifrovizaciya i ee vliyanie na rossijskuyu `ekonomiku i obschestvo: preimuschestva, vyzovy, ugrozy i riski. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. Moskva: RANHiGS, 2018; № 10 (118): 46 – 63.
2. Vartanova E.L., Vyrkovskij A.V., Makseenko M.I., Smirnov S.S. *Industriya rossijskih media: cifrovoe buduschee: akademicheskaya monografiya*. Moskva: MediaMir, 2017.
3. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. Ekaterinburg: UGPU, 2018; № 8: 107 – 113.
4. Antonova D.A., Ospennikova E.V., Spirin E.V. Cifrovaya transformaciya sistemy obrazovaniya. Proektirovanie resursov dlya sovremenno cifrovoj uchebnoj sredy kak odno iz ee osnovnyh napravlenij. Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: informacionnye komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. Perm': PGGPU, 2018; № 14: 5 – 37.
5. Blinov V.I. *Cifrovaya didaktika: modnyj trend ili novaya nauka? Sovremennye problemy professional'nogo i vysshego obrazovaniya: sostoyanie i ocenka*: kollektivnaya monografiya. Avtory-sostaviteli: Chistyakova S.N., Podufalov N.D., Gevorkyan E.N. Moskva: «`Ekon-Inform», 2019.
6. Nuzha I.B., Smirnova N.V. *IKT v obuchenii inostrannomu yazyku: ot tradicionnogo uchebnika k virtual'noj obuchayuschej srede*. Available at: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/qkc8oy4jnt/direct/71634609
7. Astanina A.N. Problemy cifrovizacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *EDCRUNCH URAL: novye obrazovatel'nye tehnologii v vuze:* Global'naya konferenciya po tehnologiyam v obrazovanii. Ekaterinburg: UrFU, 2019: 6 – 11.

Статья поступила в редакцию 14.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00887

***Arzhanovskaya A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: arjanovskaya@volsu.ru*
***Eltanskaya E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*
***Generalova L.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: l.m.generalowa@volsu.ru*

CONVERGENCE OF TECHNOLOGIES IN EDUCATION: NEW DETERMINANT OF THE SOCIETY DEVELOPMENT. The authors of the proposed research aimed at reviewing the use of electronic educational resources as modern convergent technologies, analysis and evaluation of the results of their use in the process of training highly qualified specialists who can effectively function in the conditions of integration and globalization taking place at the political, economic and socio-cultural levels. Convergence is regarded as a key and priority direction for the development of scientific thought. In the framework of the proposed study, the authors consider a descriptive method to be fundamental, including elements of review, interpretation, comparison and description. The authors provide the rationale of the research issue; list the key principles of converging technologies; describe the internal structure of the cognitive theory of multimedia teaching; the researchers determine that the converged approach helps to make the learning process a practice-oriented, promotes the formation of new information culture and leads to improvement of quality of life.

Key words: **convergent technologies, education, convergent learning, electronic educational resources, cognitive technologies.**

***А.В. Аржановская**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: arjanovskaya@volsu.ru*
***Е.А. Елтанская,** канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: yeltanskaya@volsu.ru*
***Л.М. Генералова,** канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: l.m.generalowa@volsu.ru*

КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВАЯ ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Цель данного исследования заключается в обзорном анализе использования электронных образовательных ресурсов как современных конвергентных технологий, оценке и перспективе результатов их использования при подготовке высококвалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать в условиях интеграции и глобализации, проходящих на политическом, экономическом и социокультурном уровнях. Конвергенция становится ключевым и приоритетным направлением развития научной мысли. При этом конвергенцию рассматривают как объединение различных теорий и практик, комплексное явление формирования междисциплинарной среды. В рамках предлагаемого исследования основополагающим является описательный метод, включающий элементы обзора, интерпретации, сопоставления и описания. Обоснована актуальность исследования; перечислены основные принципы конвергенции технологий; описывается внутренняя структура когнитивной теории мультимедийного преподавания; определено, что конвергентный подход позволяет сделать процесс обучения практико-ориентированным, способствует формированию новой информационной культуры и ведет к совершенствованию качества жизни.

Ключевые слова: **конвергентные технологии; образование; конвергентное обучение; электронные образовательные ресурсы, когнитивные технологии.**

Наука постепенно интегрирует в новую организационную модель системы взаимодействия знаний и технологий, основу которых составляют конвергентные технологии (когнитивные, информационные и социальные). Стремительное развитие современных информационных технологий, дигитализация данных и интенсивная информатизация общества оказывают влияние на модификацию парадигмы образования, которое включает в себя обучение, духовно-нравственное воспитание, формирование личностной культуры и социализацию населения.

Классическое «запрограммированное» обучение, когда обучающийся являлся пассивным получателем предварительно поданных знаний, осталось в прошлом. Множественные психологические исследования и дидактические методики наглядно доказали, что образовательный процесс протекает намного успешнее, когда мозг создает собственные ментальные структуры, и, наоборот, эффективность мозговой деятельности снижается, если готовые структуры ему навязывают. Поэтому использование электронных средств обучения как важной составляющей современных конвергентных технологий позволяет сделать процесс обучения исследовательским и экспериментальным.

Как видим, вызовы современного общества требуют значительных изменений образовательных систем разных уровней: муниципального, регионального, федерального. Данные изменения являются комплексными и предусматривают последовательный переход к конвергентному подходу в образовании, обновление структурного и содержательного аспектов образования, модернизацию программно-методического и учебного сопровождения, необходимого для формирования новой образовательной среды, способной обеспечивать новое качество образования. Немаловажную роль в формировании новой информационной культуры играет внедрение электронных инструментов в образовательный процесс. Сюда можно отнести мультимедийные технологии, локальные и глобальные сети, телекоммуникации и многое другое. Необходимость использования новых электронных средств в образовании кажется очевидной, так как широкая общественность ожидает «инновационную революцию» в сфере образования. Обучение сегодня не должно представлять лишь структурную передачу знаний, необходимо стимулировать активную работу умственной деятельности, в связи с чем остро встает проблема необходимости применения новых методов преподавания, подразумевающих инициирование процессов обработки информации, внедрение новой информации в существующую сеть когнитивных знаний. Как обоснованно доказал в своих работах Л.С. Выготский, если когнитивное фрагментирование внеязыковой действительности осуществляется уже на превербальной стадии развития, когда играют роль понятийная классификация и сенсомоторные функции ребенка, то с течением времени языковая компетенция

приобретает новые формы, человек учится мыслить за пределами непосредственно получаемой информации и накапливает опыт под влиянием внешних факторов, будь то литература, СМИ или электронные образовательные ресурсы. Таким образом, образовательный процесс «вращается вокруг осознания и овладения» [1, с. 74].

Актуальность выбранной темы исследования заключается в том, что в условиях современного общества на образовательный сектор возложены задачи формирования интеллектуальной, профессионально компетентной личности, которая не только усиливает свои интеллектуальные и познавательные способности, развивает ассоциативное мышление, но и готова моделировать организационный процесс, проектировать принятие необходимого решения, справляться с профессиональными задачами и нести ответственность за их выполнение. Возрастающая сложность окружающего мира и необходимость повышения качества жизни требуют обновления структурного и содержательного аспектов образовательных подходов и интегрирования различных образовательных методик и форматов. Компьютерное обучение, внедрение мультимедийных образовательных программ с использованием телекоммуникативных средств обучения, видеоконференций, дискуссионных форумов, Интернета способствуют формированию системы определенных знаний, умений и навыков, что дает возможность обучающемуся сформировать конкретные компетенции [2; 3]. Таким образом, конвергентное образование, являясь одной из интегральных областей знания, занимает ведущую позицию научного, технологического и экономического развития.

Сегодня интерес к использованию конвергентных технологий в образовании значительно вырос, о чем свидетельствуют многочисленные труды, рассматривающие данное явление. В современном научном обществе конвергенция рассматривается как комплексное явление в сфере образования [4]; с точки зрения применения в разных уровнях образования: в школьном образовании [5], в среднем профессиональном образовании [6], в высшем образовании [7]; с позиций социокультурного аспекта [8] и др.

В данной работе остановимся на рассмотрении конвергентного образования в качестве одного из ключевых компонентов устойчивого развития современного общества в условиях глобализации, модернизации и интеграции.

Прежде всего, считаем необходимым дать определение ключевым понятиям предлагаемого исследования: конвергенция, конвергентное обучение, конвергентные технологии, конвергентно ориентированная образовательная программа.

Конвергенция рассматривается нами как комплексное явление взаимопроникновения и взаимовлияния различных предметных областей. Это своего рода целостная стратегическая задача, при успешном решении которой можно реализовать многие фундаментальные социально-экономические интересы социума.

Конвергентное обучение – новый формат междисциплинарного образовательного пространства в рамках учебной и внеучебной деятельности, способствующий восприятию мира как единого целого, а не изучению отдельных предметных дисциплин; процесс, направленный на формирование компетенций, необходимых для успешной трудовой и бытовой деятельности в эпоху конвергентных наук и технологий.

Конвергентные технологии представляют собой совокупность информационно-коммуникационных технологий, биотехнологий, нанотехнологий, социальных и когнитивных технологий.

Конвергентно-ориентированная образовательная программа представляет собой основную образовательную программу, в основу разработки которой заложены ключевые принципы конвергентного образования. Использование электронных инструментов образования, которые интегрируют несколько типов носителей, способны обрабатывать поступающую информацию в цифровом виде и обеспечивать интерактивность учебного процесса, способствовать достижению поставленных образовательных результатов.

К числу основных принципов рассматриваемого подхода относятся следующие положения:

– исход образовательного процесса в наибольшей мере отвечает поставленным образовательным целям – сформировать у будущих специалистов способность самостоятельно справляться с профессиональными задачами; подготовить специалистов, готовых к активной социальной адаптации, к началу эффективной трудовой деятельности, стремящихся к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию;

– при таком подходе происходит синтез приобретенных навыков, умений, знаний и опыта обучающихся, что отвечает современным требованиям к сущности образования;

– смысловой аспект образования рассматривается как поучительно приемлемый социальный опыт, который подразумевает решение различного рода проблем: когнитивных, нравственных, социальных, экономических, политических и др.;

– происходит существенное изменение содержания образования, способов его освоения, а, следовательно, и организации образовательного процесса в целом. В данном контексте организация и структурирование образовательного процесса направлены на создание благоприятных условий формирования у будущих специалистов способности самостоятельно решать проблемы различного характера: когнитивного, коммуникативного, организационного, мировоззренческого и др., которые формируют содержательный аспект образования;

– когнитивная теория мультимедийного преподавания Майера [9], суть которого заключается в объединении наиболее распространенных подходов к традиционному обучению и перемещению их в область электронного и мультимедийного образования. Это, в свою очередь, способствует эффективному восприятию поступающей извне информации на разных этапах обучения и включает в себя два совершенно противоположных способа представления вербальной и невербальной информации, использование различных этапов обработки и хранения визуальной и слуховой информации. Описываемая теория обучения включает в себя три принципа теории познания:

1. Dual-channel (auditory and visual). Дидактическое воздействие основано на вербальной и описательной обработке поступающей извне информации.

2. Limit capacity. Исключительная пропускная восприимчивость этих каналов, когда обучающийся за единицу времени эффективно осмысливает определенное количество когнитивных единиц, что обусловлено когнитивной способностью индивидуальной ментальной деятельности.

3. Learning is an active process. Обучение как процесс взаимодействия ментальной системы с сопровождающим дидактическим материалом представляет собой отбор и классификацию информации с последующей ее категоризацией, концептуализацией и интеграцией на основе уже имеющихся знаний. Отличительным фактором данного подхода является осознание ключевой роли индивида в самоорганизации процессов обучения, принятие решений, обладание необходимыми когнитивными навыками и умениями, формирующими мыслительный процесс. Это предполагает сосредоточенность на процессе представления, хранения и обработки знаний, полученных в процессе обучения.

Авторы используют описательный подход для проведения обзора опубликованных исследований по использованию конвергентных технологий, в первую очередь электронных ресурсов и когнитивных технологий, в образовании; обзор, интерпретацию, сопоставление и описание научных трудов, в которых рассматривалось это явление.

Перед современным обществом остро стоит задача создания целостного, многостороннего и многомерного кадрового потенциала, способного эффективно применять полученные знания и навыки. Модернизация современного образования согласно Федеральным государственным образовательным стандартам обусловила активизацию научного поиска эффективных путей обучения с использованием инновационных образовательных технологий. Особой эффективности обучения можно достичь при помощи электронных инструментов и образовательных программ, реализации когнитивного подхода к использованию электронных ресурсов в обучении, который решает проблему рационализации процесса обучения, обеспечивает реализацию когнитивно-познавательных механизмов, открывает новые перспективы в образовательном процессе, поднимает уровень освоения пройденного материала, тренирует память, развивает воображение, восприятие, внимание, интеллект, упражняет образное, знаковое и логическое мышление. Когнитивные процессы понимания, мышления и общения ведут к совершенствованию качества жизни, так как фундамент конвергенции многочисленных информационных технологий составляет сплоченность мироздания на всех ступенях и уровнях интеграции. Поэтому «развитие когнитивных технологий будет иметь примечательные последствия для всего человечества…» [10]. Образовательные технологии следует дополнять когнитивными процедурами, методами и инструментами. Основной ключевой сверхзадачей образования становится проектирование новых методик в условиях стремительного развития глобальной экономики, сферы информационных технологий, межкультурного диалога, интернационализации и интеграции различных сфер жизнедеятельности.

Таким образом, можно констатировать, что изменяющаяся реальность требует комплексного обновления структурирования и проектирования образовательного процесса. Подобная переориентация образования на междисциплинарную интеграцию, системно-деятельностный, метапредметный, личностно ориентированный подходы направлена на свободное развитие будущих специалистов, их творческой инициативы и самостоятельности. Необходимо подчеркнуть, что схожие результаты могут быть получены путем интеграции различных типов, методик, техник, форматов и подходов обучения, которые отражают суть конвергентного подхода, способствующего решению ряда ключевых задач современной образовательной деятельности: синтеза личностной и профессиональной подготовки специалиста; единству учебного и воспитательного процессов; направленности обучения на результат; порождению и развитию интеллектуально-творческого потенциала будущих специалистов; формированию умений применять полученные знания на практике. Таким образом, конвергентное образование, являясь одной из интегральных областей знания, занимает ведущую позицию научного, технологического и экономического развития современного общества.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. *Собрание сочинений:* в 6 т. Москва, 1982; Т. 1.
2. Baddeley A.D. Is working memory still working? *European Psychologist.* 2002; № 7: 85 – 97.

3. Moreno R., Mayer R.E. *A learner-centered approach to multimedia explanations: Deriving instructional design principles from cognitive theory*. Available at: http://www.imej.wfu.edu/articles/2000/2/05/printver.asp
4. Исмагилов Р.М. О конвергентном образовании. *Концепт.* 2015; № 13: 351 – 355.
5. Фещенко Т.С., Шестакова Л.А. Конвергентный подход в школьном образовании – новые возможности для будущего. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2017; № 11-2 (65): 159 – 165.
6. Eltanskaya E.A., Arzhanovskaya A.V., Linkova Yu.I. *Teaching English by means of competence-based approach to the students of secondary vocational education*. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/ismge-19/125912464
7. Eltanskaya E.A., Popova O.Yu., Linkova Yu.I., Arzhanovskaya A.V., Kulichenko Yu.N. Types of Interactive Methods in Teaching English to Students of Economics. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH):* Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference. 2017; № 97: 100 – 102.
8. Аршинов В.И. Социокультурные проблемы конвергирующих технологий (NBIC-процесс). *Totallogy-XXI.* 2010; № 24: 58 – 75.
9. Mayer R.E. *Cognitive theory of multimedia learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
10. Roco M., *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*, 2003. Available at: http://www.wtec.org/ConvergingTechnologies /Report/NBIC_report.pdf

References

1. Vygotskij L.S. Voprosy teorii i istorii psihologii. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1982; T. 1.
2. Baddeley A.D. Is working memory still working? *European Psychologist.* 2002; № 7: 85 – 97.
3. Moreno R., Mayer R.E. *A learner-centered approach to multimedia explanations: Deriving instructional design principles from cognitive theory*. Available at: http://www.imej.wfu.edu/articles/2000/2/05/printver.asp
4. Ismagilov R.M. O konvergentnom obrazovanii. *Koncept.* 2015; № 13: 351 – 355.
5. Feschenko T.S., Shestakova L.A. Konvergentnyj podhod v shkol'nom obrazovanii – novye vozmozhnosti dlya buduschego. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2017; № 11-2 (65): 159 – 165.
6. Eltanskaya E.A., Arzhanovskaya A.V., Linkova Yu.I. *Teaching English by means of competence-based approach to the students of secondary vocational education*. Available at: https://www.atlantis-press.com/proceedings/ismge-19/125912464
7. Eltanskaya E.A., Popova O.Yu., Linkova Yu.I., Arzhanovskaya A.V., Kulichenko Yu.N. Types of Interactive Methods in Teaching English to Students of Economics. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH):* Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference. 2017; № 97: 100 – 102.
8. Arshinov V.I. Sociokul'turnye problemy konvergiruyuschih tehnologij (NBIC-process). *Totallogy-XXI.* 2010; № 24: 58 – 75.
9. Mayer R.E. *Cognitive theory of multimedia learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
10. Roco M., *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*, 2003. Available at: http://www.wtec.org/ConvergingTechnologies /Report/NBIC_report.pdf

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 378 (035.3) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00888

***Vershkov A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), employee, Academy of the Federal security service of the Russian Federation (Orel, Russia), E-mail: dolphin_016@mail.ru*

SYSTEM APPROACH TO ORGANIZE THE PROCESS OF PERSONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITIES. The article reveals a systematic approach to the organization of the development process on developing personal responsibility of future specialists studying at the modern university. The author of the article considers personal responsibility of an individual from the perspective of its versatility, generalizing his own experience and scientific achievements of outstanding teachers and psychologists, reveals this phenomenon as a factor of success in professional activity. The article describes the theoretical and practical components of pedagogical influence carried out by teachers of higher education institutions in order to practical participation of students in socially useful activities, increase the level of motivation to master professional skills. It is concluded that the implementation of the educational potential of the educational environment of higher education institutions ensures the formation of a high level of development of personal responsibility of future specialists, and when modeling the content of future professional activities of students in educational activities, the logical center of the educational process in the educational team becomes the developing personality of the student. The article will be of interest to all those who are interested in the problem of personal growth and professional development in higher education.

Key words: **development of personal responsibility, educational environment, future specialists, competence-based approach, professional competences.**

***А.С. Вершков,** канд. пед. наук, сотр. ФКВОУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации», г. Орёл, E-mail: dolphin_016@mail.ru*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ

В статье раскрыт системный подход к организации процесса развития персональной ответственности будущих специалистов, обучающихся в современном вузе. Автор рассматривает персональную ответственность личности с позиций ее многогранности, обобщая собственный опыт и научные достижения выдающихся педагогов и психологов, раскрывает данный феномен как фактор успешности профессиональной деятельности. В статье описаны теоретико-практические составляющие педагогического влияния, осуществляемого педагогами вузов в целях практического участия обучающихся в общественно полезных делах, повышения уровня мотивации к овладению профессиональными компетенциями. Сделан вывод о том, что реализация воспитательного потенциала образовательной среды вузов обеспечивает сформированность высокого уровня развития персональной ответственности будущих специалистов, а при моделировании в учебном процессе содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся логическим центром воспитательной работу в учебном коллективе становится сама развивающаяся личность обучающегося. Статья будет интересна всем тем, кого интересует проблема личностного роста и профессионального становления в условиях обучения в высшей школе.

Ключевые слова: **развитие персональной ответственности, образовательная среда, будущие специалисты, компетентностный подход, профессиональные компетенции.**

Социальная необходимость развития персональной ответственности личности обусловлена в первую очередь тем, что многолетние социально-экономические преобразования в российском обществе изменили повседневное сознание, поведение и способности человека, не всегда задумывающегося о своем будущем и обязательствах, что объективно осложняет реализацию педагогических задач обучения и воспитания личности в образовательном пространстве разных вузов, призванных обеспечить целостное становление, формирование и развитие личности человека как будущего специалиста, компетентного профессионала, гражданина и культурного человека, способного ответственно жить и работать на благо самого себя и общества в целом.

Федеральными государственными стандартами высшего образования (ФГОС ВО 3++) определен комплекс действий, которые необходимо предпринять в вузах с целью реализации и достижения успеха в обучении и воспитании будущих специалистов-профессионалов. Они были сформулированы Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «...формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, *ответственного* человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» (Стратегия развития воспитания Российской Федерации в период до 2025 года). Такой адекватный социальным, экономическим и политическим изменениям в жизни страны комплекс учитывает дифференцированные потребности и особенности современной личности и реализуется с учетом современного состояния образовательной среды вузов.

Теоретический анализ источников по проблематике организации образовательной среды в высшей школе позволяет увидеть разные концепции ее педагогической организации, представленной посредством нормативно-профессиональной и информационной системы в виде совокупности средств развития профессионально-инновационной деятельности (М.М. Анцибор [1], Л.С. Подымова [2], М.В. Сомова [3]); контекста будущей профессиональной деятельности (А.О. Кошелева [4], А.Г. Пашков [5], А.В. Репринцев [6]); системы, воспитывающей и развивающей качества личности специалиста (В.В. Давыдов [7], С.В. Дрягин [8]).

Как и любая другая социальная система, образовательная система современных вузов имеет свою сложную структуру объективно взаимосвязанных элементов, которые включают цели и задачи профессионального образования, его содержание, организационные формы и методы, личностное взаимодействие, а также средства управления, контроля и оценки. Взаимодействие данных элементов направлено на достижение общего позитивного результата ее деятельности – качественная подготовка личности будущего специалиста как профессионала и гражданина общества. При этом в основу системного подхода к раскрытию сущности процесса развития персональной ответственности личности как будущего специалиста современных вузов, на практике целесообразно положить систему целей и требований, поставленных обществом перед обучающимися в данном вузе.

В целом же формирование человека как активного и сознательного субъекта предполагает целевое развитие в его профессиональной деятельности: творческого интеллекта, добросовестного и уважительного отношения личности к миру, устойчивой эмоционально-волевой сферы, позитивного самовосприятия, личной толерантности, мотивации к самосовершенствованию, должной самостоятельности, мотивации к достижению высокого уровня персональной ответственности [9; 10].

Структурные компоненты феномена «персональная ответственность» так или иначе будут отображать диалектику процесса личностного развития ответственности будущего специалиста. При этом персональная ответственность будет являться одним из основополагающих интегральных качеств данного специалиста, обеспечивающего основу нашего общества, а в обыденном сознании будет ассоциироваться как с определенным порядком поведения людей, сложившимся в обществе, так и с выполнением ими предъявляемых требований (социальных норм, правил и морали).

Современные педагоги и психологи, исследующие проблематику ответственности личности, неслучайно единодушны в позиции, определяющей самодисциплинированность обучающихся в ведущих сферах деятельности как наиболее продуктивный способ достижения высокого уровня персональной ответственности, где главным показателем проявления ответственности личности выступает самодисциплина (способность самостоятельно оценивать и контролировать выполнение требований, побуждая себя к их выполнению, а самое главное – умение управлять своими поступками).

Ответственность отражает «объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом и обществом в целом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований» [11, с. 469]. Она, выступая как основополагающий аспект любых социальных отношений, тем самым формирует соблюдение внешних требований (социальные нормы и моральные принципы), предъявляемых обществом (коллективом) к определенной личности с учетом особенностей ее деятельности.

По мнению В.Д. Плахова, социальные нормы, по сути, общепризнанные правила, некий образец поведения и действий, «законы организации и управления (регуляции) системы общественных отношений» [12, с. 234]. Он подчеркивал, что в социальном плане «целью нормативных аспектов общественных отношений является обеспечение их собранности и упорядоченности, а предметом социальных норм выступает их организация, ключевым адресатом же является человеческое сознание и воля в ее многообразных проявлениях» [12, с. 99]. Степень осознанности действий человека проявляется в знании о последствиях данных действий для ближайшего социума и общества, в признании им своей ответственности за поступки в соответствии с нормами. При этом социальные нормы поведения как правила являются безличными. Общезначимые социальные нормы направлены в равной мере к каждому из индивидов в данном обществе, частные же «относятся либо к определенной сфере персональной деятельности, либо регулируют действия индивидов, занимающих данную статусную позицию или выполняющих определенную социальную роль» [11, с. 441].

Как выражение неформализованных требований общества к личности, моральные принципы отражают объективность ответственности и становятся «внутренней основой сознательного поведения и деятельности личности» [13, с. 17]. В своей системе они выражаются во внешних требованиях, предъявляемых индивиду определенной средой и усвоенных им в опыте собственного поведения, базируясь на общих представлениях человека через культуру взаимоотношений, на его социальной памяти и привычных формах его осознанного поведения. При этом, уделяя внимание системно-моральному сознанию личности, мы тем самым выстраиваем логику процесса воспитания персонально ответственной деятельности будущего специалиста.

Конкретизируя содержание усвоенных социальных норм и моральных принципов в образовательной среде, человек определяет, в чем он усматривает свой персональный долг и ответственность. Развитие «персонального долга» реализуется через нравственную необходимость самого человека (внутренне принимаемые обязательства), а чувство долга при этом «является составной частью любого поступка, совершаемого в соответствии с той или иной этической нормой человека, убежденного в правильности этой нормы» [14, с. 160]. Долг выполняет функцию контроля нравственного сознания личности, играет главную роль в социальной саморегуляции человеческого поведения (регулятором ответственного поведения человека служит его совесть), помогая ему «противостоять противоречащим требованиям современного общества и своим желаниям, побуждая его действовать в своей ближайшей микросреде в соответствии с принятыми нравственными нормами поведения» [15, с. 493].

Следовательно, в процессе развития должного уровня персональной ответственности будущего специалиста в образовательной среде вузов важно в практике поведения обучающегося выделить комплексную индикативную совокупность признаков ее проявления, которые могут быть объективно представлены личным осознанием обучающимся сущности персональной ответственности во всех видах деятельности в данной образовательной среде, интернализацией обучающимся объективно налагаемых требований учебно-профессиональной деятельности и отношений, организацией самостоятельного выполнения своих обязанностей с адекватным самоконтролем своих действий и поведением, осознанным позитивным настроем обучающимся на выполнение возложенных на него обязанностей [16; 17; 18].

Системная совокупность выделенных признаков позволяет обусловливать объективные факторы (рис. 1), определяющие содержательно-образовательную среду любого вуза и процесс развития личности в этой среде.

Так как факторы среды характеризуются множественностью, качественным разнообразием и противоречивостью формирующих воздействий на личность, то при определении характера и педагогической корректировки их принято разделять на три группы: макро-, мезо- и микрофакторы (основу разделения определяет сам масштаб среды, степень активности и опосредованности влияния соответствующего фактора на саму личность [19, с. 208]). Функционирование всех факторов среды взаимообусловлено и взаимосвязано, изменения макро- приводят к изменению мезо- и микросреды и наоборот, их влияние на процесс развития персональной ответственности обучающихся в вузе объективно, однако носит стихийно-фронтальный характер факторов среды: макро- воздействует опосре-

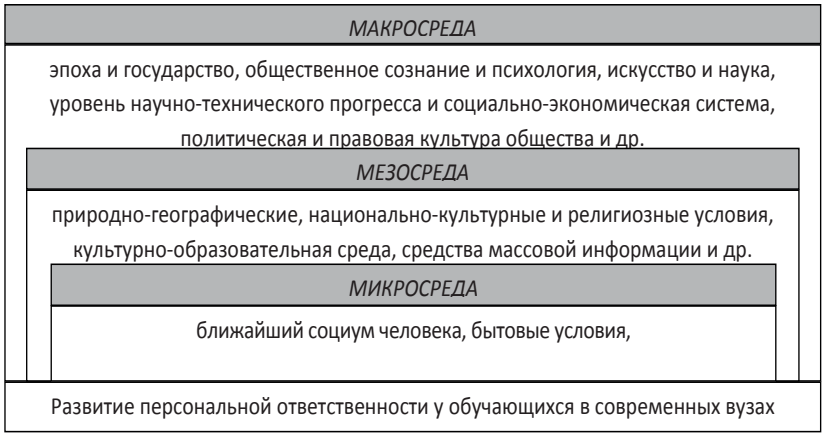


Рис. 1. Факторы среды, обусловливающие процесс развития персональной ответственности у обучающихся в современных вузах

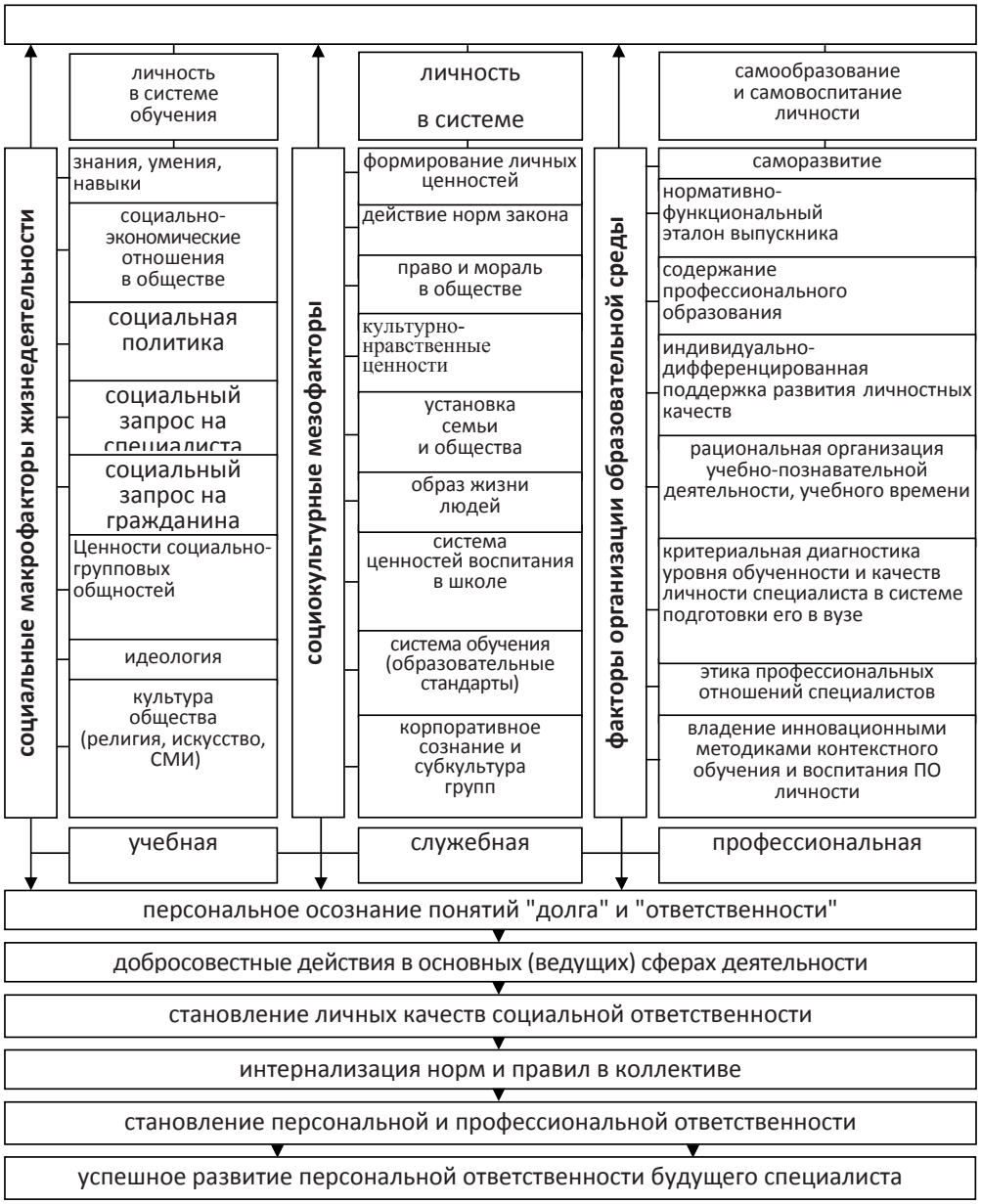


Рис. 2. Совокупность различных взаимосвязанных факторов, обусловливающих процесс развития персональной ответственности будущего специалиста в образовательной среде современных вузов

дованно на развитие и формирование личности человека, мезо- оказывает прямо и опосредованно влияние ближайшим окружением, микро- преобразовывает влияние макро- и мезосреды, воздействуя чаще всего прямо и непосредственно на личность человека, отсутствие или недостаточная активность влияния каких-либо факторов среды – это тоже фактор.

На рис. 2 представлена совокупность различных взаимосвязанных факторов, обусловливающих процесс развития персональной ответственности будущего специалиста в образовательной среде современных вузов. Среди первой группы существенных факторов, определяющих процесс развития персональной ответственности, в образовательной среде вуза определенным образом проявляются социальные макрообстоятельства деятельности личности в обществе в целом.

Вторую группу представляют социокультурные мезофакторы систем ценностей воспитания, обучения, корпоративного сознания и субкультура групп, нормы закона, права и морали, непосредственный образ жизни людей и т.д.

Третья группа непосредственных воздействий на процесс развития персональной ответственности включает факторы организации образовательной среды в конкретном современном вузе.

В образовательной среде современных вузов педагоги должны уделять внимание реализации функциональной модели процесса развития персональной ответственности личности (рис. 3) с выделенными функциональными составляющими деятельности, исполняемой личностью обучающегося (ориентировочный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный и регуляторный), которые оказывают посредственное влияние в интересах данного процесса на его функциональные компоненты (смысловой, информационно-познавательный, социально-коммуникативный, продуктивно-деятельностный и операционно-динамический).

Такое представление коррелирует с точкой зрения о феномене ответственности, которую рассматривал А.И. Крупнов (1990) в рамках системно-функционального подхода как систему устойчивых содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, которые обеспечивают состояние готовности и стремление субъекта (личности) брать на себя обязательства и качественно выполнять их со стороны проявления процессуально-динамических и продуктивных компонентов (познавательного, эмоционального волевого и мотивационного) [20, с. 35].

В процессе развития персональной ответственности специалиста складываются психологические рефлексивные особенности в анализе, планировании познавательной деятельности, что проявляется в высоком уровне активности и способности обучающихся к познаниям. Кроме того, согласно теории механизмов опережающего моделирования функциональной системой мозга человека своего «потребного будущего» в исследованиях П.К. Анохина [21], Н.А. Бернштейна [22], а также А.А. Рейна, Н.В. Бордовской и С.И. Розума) [23], самый ответственно-узловой пункт поведения заключается в том, что «мозг человека осмысленно выбирает определенные действия, точно отвечающие перспективе и соответствующие в их системной целостности как действующему стимулу обстановки, так и прошлому опыту человека и одновременно состоянию его в данный момент. «Функциональная система «потребного будущего» определяет собой «замкнутый контур» саморегуляции деятельности человека,



Рис. 3. Функциональная модель процесса развития персональной ответственности будущего специалиста в образовательной среде современных вузов

порождаемой систематизацией им своих целей и образных представлений о будущем» [23, с. 218].

Иначе говоря, совокупность «целеустремленности и опережающей модели будущего характеризует ответственную деятельность и поведение человека, которые в конечном итоге обусловливаются не факторами уравновешивания и приспособления человека к внешней среде, а его активным стремлением к цели, осознанным движением и действиями на пути ее достижения» [23, с. 220]. При этом персональная ответственность личности выступает как системное качество человека, осознанные действия которого обеспечивают воспроизведение исторически сложившегося опыта и норм должных отношений в среде (совместная деятельность людей [8; 24]), то есть данный феномен можно рассматривать, сосредоточивая внимание на деятельностном компоненте, а в качестве процессного управляющего средства развития ответственности обучающихся в высшей школе выступает профессионально-ориентированная образовательная среда вузов, в которой педагогами целенаправленно реализуется комплекс мер, обеспечивающих решение задач по подготовке будущих специалистов.

Как доказано в практических исследованиях Б.А. Агеева [9], А.О. Кошелевой [25], В.Д. Шадрикова [26], в образовательной среде различных вузов значительную роль играет взаимодействие систем познавательных процессов (учебно-профессиональная деятельность) и процессов педагогического влияния и мотивирования этой деятельности в условиях активного усвоения содержания с учетом функций предстоящей профессиональной деятельности.

Уже на начальном этапе обучения в вузе перед педагогическим составом стоит задача формирования и развития обучающегося как субъекта сознательно-целеустремленной деятельности. В итоге напрямую процесс развития персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды вуза связан с формированием отношений личности в совместной деятельности и ее свойств. Персональная ответственность зарождается, формируется и развивается в процессе интеграции личности в общественную деятельность и отношения, связанные с выбранной профессией, к которой со снижением или повышением мотивации закрепляется или ослабевает интерес (ответственное отношение к своим должностным обязанностям). В итоге процесс развития персональной ответственности будущего специалиста в высшей школе проходит несколько этапов: осознанное принятие внешних требований к поведению и деятельности, добросовестная самореализация ответственных действий, целеустремленная и творческая самостоятельность при выполнении учебных обязанностей. При этом, выступая как базовое социальное профессионально важное качество, персональная ответственность личности интегрирует в себе позыв и способности человека самостоятельно принимать обоснованные решения в сфере деятельности, значимой социально и для него лично, что проявляется в осознанном личном самоконтроле своих действий и отношений в окружающем социуме и включает в себя практическую готовность личности отвечать за результаты и последствия своих действий в соответствии с нормами долга, законно предъявляемыми требованиями и личными обязательствами.

Процесс развития персональной ответственности будущего специалиста в образовательной среде вузов представляет собой целостный целенаправленный процесс совершенствования социально личностной мотивации в деятельности, ролевой идентификации соответствующих отношений, когнитивной персонализации понятий долга и морально-ответственного поведения личности в среде взаимодействия. При этом целенаправленно проведенная социально-педагогическая диагностика исходного уровня персональной ответственности у первокурсников позволяет проследить обоснованность полученных данных, из которых объективно видна необходимость целенаправленного педагогического влияния на процесс развития персональной ответственности будущего специалиста, прежде всего в первичном коллективе, который обеспечивает достижение ее личностного высокого уровня либо тормозит развитие уже на этапе вхождения во внутривузовскую среду. Это становится возможным только при системной организации воспитательной работы в первичном коллективе, основанной на положительном в личности, путем применения системных педагогических требований, а также при дифференцированном подходе педагогов к индивидуальным особенностям личности каждого.

Неслучайно большая часть из обучающихся готова прилагать значительные активные действия в деятельности, если это дело касается их лично, следовательно, важно в совместной деятельности дифференцированно стимулировать их ответственность. Для более активного и осознанного понимания обучающимися своих задач саморазвития нравственных качеств ответственного поведения, необходимо целенаправленно развивать у них личный опыт соответствующего выполнения обязанностей и поведения в первичном коллективе посредством системного проведения воспитательной работы и целевого педагогического планирования с применением различных ситуаций, дающих возможность обучающимся проявлять свою персональную ответственность.

Исходя из эмпирически проведенного анализа факторов, непосредственно обусловливающих проявление персональной ответственности личности в системе профессионального образования, можно выделить главное, а именно: у обучающихся в вузе должны быть личное осознание моральных норм и нравственных оценок, личный опыт участия в ответственной деятельности и мотивация нравственных отношений с людьми. При этом именно личностные морально-нравственные нормы становятся интериоризованным «ядром» развития персональной ответственности будущего специалиста в вузе, «процессом», неразрывно связанным с осознанным освоением обучающимися профессиональной деятельности и с их мотивированным развитием ведущих социальных ролей

и функций как граждан современного общества и своей страны, как нравственно зрелых людей в целом.

Целостное использование системно-деятельностного и личностно-развивающего подходов к решению проблем процесса развития персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды конкретного вуза даёт возможность не только выделить сущность и структурно-функциональные взаимосвязи персональной ответственности, но и спроектировать на этой базе педагогическую систему управления данным процессом в условиях организации деятельности и отношений в учебном коллективе вуза с учётом динамики ценностных ориентаций обучающихся. Немаловажным при этом является преобразование основной цели обучения в систему взаимосвязанных целей и задач, отражающих динамику процесса развития персональной ответственности обучающегося в профессиональной среде. По существу, на практике определение социально-педагогической технологии, обеспечивающей успешное развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды современных вузов, означает, прежде всего, определение актуальных и перспективных знаний, умений, способностей и качеств личности обучающегося как будущего специалиста.

Учитывая мотивы выбора профессии, А.В. Барабанщиков [17] отмечал, что «сфера мотивации связана с системой типичных для личности отношений» (личностные способы взаимодействия в социуме), где мотивация выступает сопутствием к овладению и осознанию обучающимися сущности и содержания требований законов, инструкций, распоряжений, норм и правил, ведь человек, хорошо знающий требования руководящих документов, лучше справляется со своими задачами. Однако одного знания недостаточно, нужна глубокая внутренняя мотивированность на обязательность и необходимость в выполнении предъявляемых требований.

Существенным условием, определяющим успешность развития персональной ответственности, выступает деятельность обучающегося в практической области, где вырабатывается устойчивость навыков, умений, владений, привычек и главное – психологическая готовность к ответственному поведению в повседневной жизнедеятельности, из чего следует, что персональная ответственность личности в образовательной среде современных вузов предполагает осознанность в выполнении своих обязанностей как обучающегося и как будущего специалиста, где «речь идёт не просто о познании, а об ответственности за адекватное отражение и правильный выбор оптимальных ответственных действий» [13, с. 43]. Осознание обучающимся налагаемых обязанностей проявляется в активизации деятельности, в самостоятельном построении плана действий, в чувстве ответственности за выполнение обязанностей и в неравнодушии к результатам своего труда.

В практической деятельности важно более эффективно использовать психолого-педагогическую поддержку обучающихся в вузе (совместное определение интересов, целей, возможностей и путей преодоления мешающих проблем). Важнейшими средствами педагогической поддержки обучающихся при этом должны являться следующие: информационная помощь, консультации, рекомендации, уважение, понимание, ненавязывание своего мнения, советы отказываться от высказывания резких критических суждений, педагогическая готовность прийти на помощь и поддержать в любой трудной ситуации. При этом эмоционально-волевая сфера обучающегося, в той или иной мере присущая каждому человеку, способность и умение подчинять себя в ситуациях, где отсутствует внешний контроль за поведением, где могут возникать различные соблазны «потворства» низменным инстинктам и потребностям, является одной из ведущих в процессе персонального развития ответственности.

Отечественные психологи (Н.А. Минкина [13], Н.И. Рейнвальд [14] и В.И. Смирнов [19]) обоснованно выделяют компоненты волевого развития как основное условие в достижении высокого уровня персональной ответственности обучающегося, складывающихся в совокупное выражение его глубоких знаний, сознательности, воли, навыков и привычек, формирующихся и развивающихся как динамичный, личностный процесс развития. В целом же управление процессом развития персональной ответственностью в современных вузах предусматривает, прежде всего, педагогическое планирование данного процесса в соответствии с нормами и требованиями предстоящей профессиональной деятельности, где на этой базе создаются психолого-педагогические условия развития персональной ответственности обучающихся в системе педагогического руководства ходом развития личностных и профессионально необходимых качеств, что обеспечивается скоординированным применением современных методов, форм, способов и средств активного обучения и воспитания с учетом авторитета личности педагога и межличностных отношений обучающихся в деятельности учебного коллектива.

Проведение специальной диагностики уровня развития персональной ответственности у обучающихся на каждом году обучения и ее периодический анализ в динамике позволяют осуществить разработку и выдачу педагогическому составу соответствующих целенаправленных рекомендаций по развитию персональной ответственности с учетом индивидуальных, социально-психологических особенностей личностей обучающихся.

Несомненно, что на отношении обучающихся к организации деятельности сказывается и изменение социально-экономических условий современного общества, которые привели к тому, что выпускники школ зачастую поступают в конкретный вуз не для получения специальности, развития своих личностных и профессиональных качеств, самосовершенствования, а из-за неопределенности своих жизненных целей, желания отодвинуть (исключить) момент службы в армии, для получения бесплатного и престижного образования и т.д. В связи с этим возникает необходимость преодоления формального отношения обучающихся к участию в воспитательных мероприятиях своего первичного коллектива и вуза в целом. При этом в организации деятельности педагогов с обучающимися целесообразна следующая цепочка действий: постановка задачи – решение задачи – доказательство истинности решения (в этой модели должна присутствовать не только технологическая сторона, но и социальная – отношения, поступки в процессе общения по разрешению проблемных ситуаций).

Моделирование в образовательной среде вуза содержания будущей профессиональной деятельности предполагает, что обучающийся, изучая учебный материал, не просто усваивает новую информацию, но и пытается с ее помощью и на ее базе включить себя в решение профессионально-предметных учебно-воспитательных ситуаций, предполагает взаимную ответственность и вырабатывает механизм соответствующего поведения в будущей профессиональной деятельности.

На основе социального заказа общества и объективно-субъективных возможностей реального образовательного процесса педагог формирует конкретные цели, анализируя результат обучения обучающегося как прибавку знаний и результат развития, как конкретный вклад в изменение определенных качеств личности обучающегося, в том числе уровня развития персональной ответственности. Кроме того на развитие ответственности обучающегося могут оказывать существенное влияние формы и методы обучения и воспитания, требующие коллективного подхода к решению различных задач, предусматривающие планирование и организацию совместной деятельности.

В итоге в процессе моделирования содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся логическим центром воспитания в коллективе должна стать сама развивающаяся личность обучающегося, что соответствует требованиям гуманизации образования, его ориентации на развитие личностно и профессионально значимых качеств, в том числе базового среди них – персональной ответственности личности. Социально-педагогическое моделирование данного процесса в специальных условиях организации деятельности и отношений в первичном коллективе вуза обеспечит профессионально-личностную систему позитивного диалога во взаимодействии педагогов с обучающимися, что позволит целенаправленно организовать социально-педагогическую поддержку самостоятельной деятельности обучающихся в вузе с целью успешного роста персональной ответственности каждого из них как будущего профессионала.

Библиографический список

1. Анцибор М.М. *Индивидуализация обучения как один из путей активизации познавательной деятельности учащихся*: учебное пособие. Тула, 1992.
2. Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Издательство «Магистр», 1997.
3. Сомова М.В. *Активная информационная система вуза в информационно-образовательной среде*. Москва: Педагогика. 2017; № 3: 28 – 33.
4. Кошелева А.О., Вершков А.С., Родных И.В. *Личностная зрелость как фактор успешности профессиональной деятельности*: монография. Орел: Академия ФСО России, 2008.
5. Пашков А.Г. Ценностно-целевые аспекты профессионального воспитания будущих педагогов. *Проблемы профессионального воспитания будущего учителя : теория и опыт*. Курск: Издательство КГУ, 1999: 29 – 36.
6. Репринцев А.В. Профессиональной развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды. *Alma mater (Вестник высшей школы.* Москва, 2009; № 6: 42 – 56.
7. Давыдов В.В. *Философско-психологические проблемы развивающего образования.* Москва, 1994.
8. Дрягин С.В. *Воспитание нравственной культуры у курсантов военного вуза в образовательном процессе*: пособие. Орел: ВИПС, 2000.
9. Агеев Б.А. *Мотивационная готовность молодого офицера к профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 1994.
10. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности : избранные психологические труды*. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
11. *Философский энциклопедический словарь*: Советская энциклопедия. Москва, 1993.
12. Плахов В.Д. *Социальные нормы: философские основания общей теории*. Москва: Мысль, 1985: 253.
13. Минкина Н.А. *Воспитание ответственностью*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1990.

14. Рейнвальд Н.И. *Психология личности*: монография. Москва: Издательство УДН, 1987.
15. *Психология*: учебник. Москва: «Проспект», 1999.
16. Аношкин А.Ю. *Педагогическая технология формирования профессиональной направленности курсантов военных авиационных вузов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Саратов, 2001.
17. Барабанщиков А.В. *Психология и педагогика высшей военной школы*. Москва: Военное издательство, 1989.
18. Бондарь В.В. *Профессиональное становление курсантов военно-экономического вуза в процессе обучения*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ярославль, 1999.
19. Смирнов В.И. *Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях*. Москва: Педагогическое общество России, 1999.
20. Крупнов А.И. *Об изучении и формировании базовых свойств личности студента: Студент на пороге XXI века*. Москва: Издательство УДН, 1990.
21. Анохин П.К. *Очерки по физиологии функциональных систем*. Москва, 2012.
22. Бернштейн Н.А. *О построении движений*. Москва: Книга по требованию, 2012.
23. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
24. Донцов А.И. *Проблемы групповой сплочённости*. Москва: Издательство МГУ, 1979.
25. Кошелева А.О., Колесник А.В., Шепетько Д.В. Психолого-педагогические аспекты межличностных отношений в коллективе учебной группы курсантов. *Психология образования в поликультурном пространстве*. Елец, 2012; № 20: 68 – 73.
26. Шадриков В.Д. *Психология деятельности и способности человека*: учебное пособие. Москва: Логос, 1996.

References

1. Ancibor M.M. *Individualizaciya obucheniya kak odin iz putej aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya*: uchebnoe posobie. Tula, 1992.
2. Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Izdatel'stvo «Magistr», 1997.
3. Somova M.V. *Aktivnaya informacionnaya sistema vuza v informacionno-obrazovatel'noj srede*. Moskva: Pedagogika. 2017; № 3: 28 – 33.
4. Kosheleva A.O., Vershkov A.S., Rodnyh I.V. *Lichnostnaya zrelost' kak faktor uspeshnosti professional'noj deyatel'nosti*: monografiya. Orel: Akademiya FSO Rossii, 2008.
5. Pashkov A.G. Cennostno-celevye aspekty professional'nogo vospitaniya buduschih pedagogov. *Problemy professional'nogo vospitaniya buduschego uchitelya : teoriya i opyt*. Kursk: Izdatel'stvo KGU, 1999: 29 – 36.
6. Reprincev A.V. Professional'noj razvitie lichnosti buduschego pedagoga v vospitatel'noj sisteme sovremennogo vuza: trevogi i nadezhdy. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly.* Moskva, 2009; № 6: 42 – 56.
7. Davydov V.V. *Filosofsko-psihologicheskie problemy razvivayuschego obrazovaniya*. Moskva, 1994.
8. Dryagin S.V. *Vospitanie nravstvennoj kul'tury u kursantov voennogo vuza v obrazovatel'nom processe*: posobie. Orel: VIPS, 2000.
9. Ageev B.A. *Motivacionnaya gotovnost' molodogo oficera k professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1994.
10. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti : izbrannye psihologicheskie trudy*. Pod redakciej D.I. Fel'dshtejna. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO "MOD`EK", 1995.
11. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*: Sovetskaya `enciklopediya. Moskva, 1993.
12. Plahov V.D. *Social'nye normy: filosofskie osnovaniya obschej teorii*. Moskva: Mysl', 1985: 253.
13. Minkina N.A. *Vospitanie otvetstvennost'yu*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
14. Rejnval'd N.I. *Psihologiya lichnosti*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo UDN, 1987.
15. *Psihologiya*: uchebnik. Moskva: "Prospekt", 1999.
16. Anoshkin A.Yu. *Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya professional'noj napravlennosti kursantov voennyh aviacionnyh vuzov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2001.
17. Barabanschikov A.V. *Psihologiya i pedagogika vysshej voennoj shkoly*. Moskva: Voennoe izdatel'stvo, 1989.
18. Bondar' V.V. *Professional'noe stanovlenie kursantov voenno-`ekonomicheskogo vuza v processe obucheniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 1999.
19. Smirnov V.I. *Obschaya pedagogika v tezisah, definiciyah, illyustraciyah*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1999.
20. Krupnov A.I. *Ob izuchenii i formirovanii bazovyh svojstv lichnosti studenta: Student na poroge XXI veka*. Moskva: Izdatel'stvo UDN, 1990.
21. Anohin P.K. *Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem*. Moskva, 2012.
22. Bernshtejn N.A. *O postroenii dvizhenij*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2012.
23. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psihologiya i pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.
24. Doncov A.I. *Problemy gruppovoj splochennosti*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1979.
25. Kosheleva A.O., Kolesnik A.V., Shepet'ko D.V. Psihologo-pedagogicheskie aspekty mezhlichnostnyh otnoshenij v kollektive uchebnoj gruppy kursantov. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. Elec, 2012; № 20: 68 – 73.
26. Shadrikov V.D. *Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 1996.

Статья поступила в редакцию 19.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00889

***Garin A.F.**, senior lecturer, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: andragarin@gmail.com*

MUSIC EDUCATION IN THE ASPECT OF DEVELOPMENT DIALOGICAL RELATIONS OF A PERSON WITH THE WORLD: ON THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS. The article reveals the importance of music education in the actualization of a person's ability to dialogic relations, shows the role of dialogue in the artistic comprehension of the world and the formation of an integral character of the individual by means of musical art. The author substantiates principles of the pedagogical process on which the development of dialogic relations of a person with the world is based. The author identifies three levels of consideration of the dialogical relations of a person with the world. First, at the worldview level of human relations with the world, the necessity and conditions for the realization of creative abilities by a person for discovering universal meanings and values, preserving the integrity of the individual are revealed; the value of music education as such is revealed. Secondly, at the professional and pedagogical level, the emphasis is on combining knowledge in the field of music education with the ability of a person to enter into dialogical relationships. Third, at the project-national level, the author, revealing the main tasks of the national project "Education" and putting forward as the main task the dialogization of education in order to develop harmonious human relations with the world and strengthen the social and creative environment, speaks about solving these problems at the level of music education.

Key words: **dialogue, art, musical education, creativity.**

***А.Ф. Гарин**, доц., Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: andragarin@gmail.com*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ: К ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ ОСНОВАНИЯМ

В статье раскрывается значимость музыкального образования в актуализации способности человека к диалогическим отношениям; показывается роль диалога в художественном постижении мира и формировании целостного характера личности средствами музыкального искусства; обосновываются принципы педагогического процесса, на которых базируется развитие диалогических отношений человека с миром. Автор выделяет три уровня рассмотрения диалогических отношений человека с миром. Во-первых, на мировоззренческом уровне отношений человека с миром раскрывается необходимость и условия реализации человеком творческих способностей для открытия универсальных смыслов и ценностей, сохранения целостности личности; выявляется ценность музыкального образования как такового. Во-вторых, на профессионально-педагогическом уровне акцент делается на сочетании знаний в области

музыкального образования с умением человека вступать в диалогические отношения. В-третьих, на проектно-национальном уровне автор, раскрывая основные задачи национального проекта «Образование» и выдвигая в качестве основной задачи диалогизацию образования с целью развития гармоничных отношений человека с миром и укрепления социально-творческой среды, говорит о решении этих задач на уровне музыкального образования.

Ключевые слова: **диалог, искусство, музыкальное образование, творческие способности.**

Современное состояние социально-культурной ситуации в мире подводит к новому витку осознания творческой природы человека, способов актуализации и реализации его творческих способностей. Определение проблемного поля в рамках заданной нами тематизации вызвано тем, что в современном мире прочно завоевывает свои позиции техника как фактор порабощения человека. В настоящее время важным моментом является сама способность людей гармонично жить друг с другом, на высоко интеллектуально-духовном уровне вести переговоры (политические в рамках отдельно взятой страны, межгосударственные, межличностные) и т.п. Современный человек оказался в ситуации, которую можно назвать драматической, нередко характеризующейся раздвоенностью сознания человека и его крайним смятением. При этом невиданного размаха достигла гласность, понимаемая как вседозволенность. Многое, что дано человеку природой и воспитано в нём “с молоком матери”, к сожалению, уходит безвозвратно, а именно – дух творчества (от однокоренного слова «творить», а не вытворять), социальный характер жизни, в основе которой лежит диалог. Понимание роли музыкального образования в актуализации способности человека к диалогическим отношениям, в целом – способности человека к гармоничным отношениям с миром позволяет выявить общечеловеческую ценность музыкального образования как такового.

Человек при создании формы как результата своей деятельности нередко испытывает затруднение, которое связано с его одновременным существованием в двух мирах – внутреннем (субъективный уровень существования человека) и внешнем (окружающий человека объективный мир) [1, с. 115]. Ощущение дисгармонии между объективным и субъективным мирами вызывает у человека негативные для него состояния. Выход один – снятие такого рода состояний посредством актуализации собственного творческого потенциала, в результате чего может появиться образ как некая символическая целостность, например, написанное или исполненное музыкальное произведение. В этом смысле музыкальное образование, способствуя развитию диалогических отношений с миром, гармонизации отношений человека с миром, выполняет свою не только обучающую и воспитательную функции, но и функцию терапевтическую. Данный тезис, безусловно, можно распространить на образование как таковое, связанное с формированием у человека умения удовлетворять исследовательский инстинкт, иначе говоря – реализовывать творческий потенциал. Если человек не реализует творческие способности, а значит – не приращивает творческий потенциал, то это может привести к разрушению личности. Потребность в реализации исследовательского инстинкта, инстинкта творческой самореализации должна обязательно найти наполненную смыслом форму во избежание разрушительного характера жизни – как для отдельного человека, так и его окружения. В этом отношении в музыкальной педагогике наиболее ярко прослеживается нацеленность на оформление в символических формах результатов интеллектуально-художественного творчества. Творческий потенциал, нашедший свою реализацию в музыкальном произведении (написанном или исполненном), превращается в фактор созидания гармоничных отношений человека с миром, так как в их основе лежит диалог [1, с. 96].

Искусство гостеприимно по своей сути, так как предоставляет человеку возможность свободно и творчески созерцать и размышлять в одновременной органической работе ума и сердца. В результате такой гармонично выстроенной работы происходит творческое самооформление человека, иначе – формирование интеллектуально-духовного организма, духовной культуры человека как субъекта диалогических отношений (речь идет об отношении с другим человеком, преподавателем, природой, личностью композитора и т.д.). Иначе говоря, предметно мыслящий человек должен быть нацелен на созидание, на творение. В этом смысле культура в целом, художественная культура, художественное творчество, музыкальное искусство в частности, безусловно, активизируют созидательный потенциал человека. Универсальным способом актуализации творческих (созидательных) способностей человека, формирующим фундамент культуры человеческого социума в целом, является диалог. Именно диалог способствует созидательному характеру деятельности в любой сфере общественной жизни. Благодаря диалогическим отношениям происходит приращение интеллектуально-духовного потенциала человека и человеческого социума [1].

Гармония в переводе с греческого “harmonia” – связь, соразмерность, она есть созвучие, согласованность частей даже в разделенном целом. На Востоке говорят, что мелодия – это воззвание людей к Богу, а гармония – ответ Бога людям. В этой связи для нас существенно подчеркнуть наличие диалога в гармонизации отношений между человеком и Абсолютом как неким идеалом, в результате чего и рождается нечто Целое, в рамках тематизации статьи – классическое (образцовое) музыкальное произведение, музыкальный образ. Как бы человек не стремился достигнуть идеала, ему никогда не удается это сделать. Поэтому корректнее говорить о приближения к идеалу, благодаря чему, собственно, отдельный человек имеет возможность открыть для себя универсальные смыслы и ценности, преодолеть состояние отчужденности и стать желаемым Целым. Только сохраняя свою целостность на уровне гармонизации чувств и рассудка, человек возвышается над повседневностью, реализуя созидательный потенциал, поднимается до чего-то высокого, принципиально лучшего и большего, а именно – до интеллектуально-духовной плодотворности результатов своего труда.

В основе профессионального музыкального образования лежит диалог. Музыка, по наблюдению Ж.-Ж. Руссо, – как “второй язык”, хотя “язык особый” (Э. Ансерме, Д’Аламбер). Общим корнем для музыки и речи выступает звук. Человек воспринимает музыку как обращение к нему [2]. Музыка, по нашему мнению, как и язык, используя терминологию М. Хайдеггера, есть “речение бытия”. Между тем, заложенные в музыкальном произведении смыслы не редуцируемы, иначе говоря – они не могут быть адекватно переведены с музыкального языка на язык понятий. Более того, музыкальное произведение, музыкальное искусство в целом продуцируют по невидимым каналам собственные духовные смыслы, генерируя новые идеи и ценности.

Музыкальное образование позволяет, с одной стороны, получить профессиональное знание о музыкальной гармонии; с другой стороны, прикоснуться к гармонии сфер бытия человека в его отношениях с миром. Высокое искусство приходит не само по себе, а через педагогов – людей удивительных и талантливых, формирующих у своих учеников умение понять глубинные смыслы жизни человека в его диалоге с миром. Одних знаний в области музыкального образования недостаточно, как и недостаточно только исполнительского мастерства. Необходимо их сочетание с умением человека вступать в диалогические отношения. В этой связи поиск и применение таких активно-деятельностных технологий, которые ориентируют на развитие способности участников образовательного процесса вступать в диалогические отношения, – задача музыкального образования. Например, основная задача ансамблево-исполнительской деятельности – передать от композитора к слушателю максимум музыкальной информации. В результате согласованной работы исполнителей, их Со-Участия, Со-Бытия рождается Событие – Событие Духа как некая гарантия высокохудожественного произведения, а значит, образцового результата совместного музыкального творчества.

Музыкальное образование осуществляется через непосредственный диалог педагога с обучающимся, как правило, на индивидуальных занятиях. В этом состоит одно из самых существенных отличий музыкального образования от форм образовательной деятельности в других образовательных учреждениях естественнонаучного и гуманитарного профилей. Специфика музыкального образования состоит в том, что ни одно методическое руководство, даже написанное на профессионально высоком уровне, не подменит живой диалог между преподавателем и обучающимся. Направляя и корректируя исполнительское мастерство, педагог способствует профессиональному росту обучающихся, не исключая совершенствования и собственно преподавательской деятельности. Справедливости ради отметим, что в современном мире получают свое развитие новые информационные технологии, которые при определенных условиях, несомненно, можно применять и в музыкальном образовании. Главное – не терять здравый смысл и не нарушать виртуальные и реальные пропорции в формах образовательной деятельности образовательного учреждения творческой направленности. Дистанционное обучение, технология которого с определенной долей условности успешно применяется во всем мире и в российских образовательных учреждениях (применение связано преимущественно с эпидемиологической ситуацией), в музыкальном образовании может применяться лишь в ограниченном режиме.

В последние десятилетия появился ряд научных изысканий, посвященных вопросам диалогизации профессионального музыкального образования как условия успешной творческой деятельности [3 – 6 и др.]. Проблема музыкального образования состоит в том, что не каждый человек, получивший высшее музыкальное образование, ставший профессионалом в области музыкального исполнительства, теории и композиции, может продуктивно заниматься педагогической деятельностью. Умение педагога создать на занятии творческую ситуацию находит своё выражение, прежде всего, в установлении диалогических отношений как двигателя педагогического процесса. Иначе говоря, для творческого педагога личность обучающегося интересна не менее, чем исполняемое или анализируемое им музыкальное произведение. Остановимся на принципах педагогического процесса, на которых базируется развитие диалогических отношений человека с миром.

Первый принцип: развивая способность ученика к диалогу с миром, в центре педагогического процесса педагог как “мастер своего дела” при постановке вопросов гармонизации отношений с миром допускает и демонстрирует равноправие между собой и учеником, так как все люди равны в смысле творческой природы. Диалог с музыкальным произведением выстраивается таким педагогом на основе признания, с одной стороны, ценности музыки; с другой стороны, ценности способности ученика к диалогу, собственному художественно-творческому и нравственному росту. Данный ракурс рассмотрения проблемного поля в рамках тематизации статьи, по нашему мнению, обладает новизной и практически не исследован. Необходимо преодоление разрыва между всеми участниками диало-

гических отношений. Ценность музыкального искусства неизбывна, и это вряд ли может попасть под сомнение. На первом месте – личность ученика. Дело ведь не в количестве исполненных или проанализированных учеником произведений, а в его устремленности к высшему, так как творческая личность равновелика классическому (образцовому) музыкальному произведению. Но здесь как раз и состоит большая ответственность педагога: не превратить в руках ученика музыкальное произведение в "потерпевшего". Именно в этих контекстах мы раскрываем содержание второго принципа – постоянный личностный рост педагога, совершенствование педагогических способностей (а не только на уровне музыкального исполнительства), реализация которых способствует формированию воли ученика к творческому развитию и достижению доступного для него на определенном этапе развития личностного и профессионального совершенства. Постоянным качеством музыкальной педагогики выступают развивающаяся личность педагога, положительная динамика организации продуктивного диалога. Третий принцип непосредственно связан с двумя вышеописанными: содержанием музыкального образования является формирование гармоничных отношений с миром, а не только освоение тонкостей исполнения музыкальных произведений. Музыкальное образование, направленное на развитие диалогических отношений человека с миром, актуализирует творческую свободу человека и, опираясь на усилия его духа, способствует формированию целостного характера личности. В целом успешность музыкально-педагогического процесса полностью зависит от уникальных взаимодействий между талантливым педагогом и талантливым учеником посредством реализации их диалогической сущности как субъектов данного процесса. Творческое сознание ученика выражается не в быстром реагировании на замечания педагога, а в его способности к созданию собственной художественно-образной программы как порожденной им формы бытия музыкального произведения. С этого момента начинается само-Бытие обучающегося, его личностная музыкально-исполнительская самобытность.

Особое значение приобретает умение человека вести внутренний диалог, лежащий в основе субъектных отношений. По нашему мнению, музыкальные способности человека как умение слушать и слышать априори есть способности вести диалог с самим собой, а значит, и с миром в целом. Это объясняется не столько физическими свойствами музыкального звука (высотность звучания, ритмическая и интонационная организация музыкального произведения и др.), направляющего человека к тем или иным действиям (уединиться и помечтать; проявить двигательную активность и др.), сколько привнесением такой музыкально-звуковой информации, которая приводит человека в результате смысловой наполненности к реализации своей диалогической сущности.

Распространено мнение, что музыка избавляет человека от одиночества, она есть воздух для души. Исполнение музыки, как ведение человеком диалога с "другим", ставит его в такую интеллектуально-эмоциональную ситуацию вопрошания, в результате которой он по невидимым каналам получает ответ. Не менее важным оказывается язык молчания (не отчуждения), воспетый в своё время американским мыслителем Иваном Илличем. Музыка молчания как психологическая пауза для осмысления важных вопросов жизни оказывается искусством более сложным. В частности, широко известно произведение Джона Койджа "Четыре минуты тридцать три секунды", при исполнении которого симфонический оркестр в полном своём составе буквально замер в молчании согласно обозначенной в названии длительности – четыре минуты тридцать три секунды. Полагается, что уровень развития диалогических способностей людей определяется искусством интеллектуально-духовного молчания, которое, по сути, является интеллектуально-духовной активностью. Целостность личности достигается гармоничным соотношением устремленности человека к миру и в его уединении, иначе говоря – диалогическими отношениями человека с миром (не просто отношением к миру), включая способность человека к диалогу как с самим собой, так и как с другими. В этом, собственно, и состоит смысл духовного творчества, который наиболее четко обнаруживается при понимании диалектики как диалога. Духовное творчество как таковое, музыкальное творчество в частности делает реальным экзистенцирующее присутствие человека в центре мира, при котором всё тайное средствами музыки становится ощутимым, представимым, мыслимым и сообщаемым именно в качестве тайны. Музыкальное образование способствует развитию таких диалогических отношений человека с миром, в результате которых появляется сплав общезначимого и индивидуального.

В национальном проекте «Образование», который начал свою реализацию в 2019 году, поставлены высокие задачи, в явном виде не указывающие на необходимость развития диалогических отношений: во-первых, задача, связанная с конкурентоспособностью российского образования на мировом уровне его осуществления, во-вторых, задача, решение которой направлено на развитие гармоничной личности и поддержание духовно-нравственных ценностей и традиций Российской Федерации [7]. По нашему мнению, и первая, и вторая задачи российского образования имеют отношение к необходимости реализации творческих способностей современным человеком на основе диалогических отношений с миром: в одном случае – между российским образованием и образованием других стран; в другом случае – между современным человеком и социально-культурным миром как таковым, включая отечественные традиции, ценности и смыслы. Диалогизация образования – одна из основных задач на современном этапе его развития. Данный тезис в рамках осмысления национального проекта, по нашему мнению, приобретает явную новизну и может быть конкретизирован на примере музыкального образования, направленного на укрепление социально-творческой атмосферы. Плановые (количественные) показатели музыкального образования не должны ставиться выше его содержательной части, связанной с реализацией творческих способностей обучающихся и педагогов. В этом смысле в рамках национального проекта директивными остаются только сформулированные в нем две задачи. Содержательное наполнение педагогической деятельности происходит не по инструкциям – ее результат оценивается на основе реального включения в деятельность творческих инициатив со стороны педагогов с одновременной их ответственностью за развитие диалогических отношений человека с миром с учетом трех рассмотренных нами в статье уровней: мировоззренческого, профессионально-педагогического, проектно-национального (директивного).

Библиографический список

1. *Духовное творчество как диалог: Историко-философское введение к пониманию субъектности.* Челябинск: Полиграф-Мастер, 2013.
2. Кирнарская Д. *Психология специальных способностей: Музыкальные способности.* Москва: Таланты – XXI век, 2004.
3. Зимина О.В. *Диалог как компонент вузовской подготовки будущего учителя музыки.* Диссертация… кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
4. Мединцев В.А. Субъектное и позиционное моделирование внутренних диалогов. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Ривне: РДГУ, 2007. Вип. 38: 85 – 89.
5. Щербакова А.А. Восприятие музыкального произведения как форма общения. *Искусство и общение*. Ленинград, 1984: 127 – 135.
6. Юлпатова Е.Ю. Сущность диалогического репертуара личности музыканта-исполнителя в условиях диалогизации профессионального музыкального образования. *Sciences of Europe. Pedagogical Sciences.* 2017; № 13 (13): 38 – 40.
7. *Национальный проект «Образование»*. Available at: https://adu.gov.ru/national-proect/#

References

1. *Duhovnoe tvorchestvo kak dialog: Istoriko-filosofskoe vvedenie k ponimaniyu sub`ektnosti.* Chelyabinsk: Poligraf-Master, 2013.
2. Kirnarskaya D. *Psihologiya special'nyh sposobnostej: Muzykal'nye sposobnosti.* Moskva: Talanty – XXI vek, 2004.
3. Zimina O.V. *Dialog kak komponent vuzovskoj podgotovki buduschego uchitelya muzyki.* Dissertaciya… kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2005.
4. Medincev V.A. Sub`ektnoe i pozicionnoe modelirovanie vnutrennih dialogov. *Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vihovannya v zakladah osviti*. Rivne: RDGU, 2007. Vip. 38: 85 – 89.
5. Scherbakova A.A. Vospriyatie muzykal'nogo proizvedeniya kak forma obscheniya. *Iskusstvo i obschenie*. Leningrad, 1984: 127 – 135.
6. Yulpatova E.Yu. Suschnost' dialogicheskogo repertuara lichnosti muzykanta-ispolnitelya v usloviyah dialogizacii professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sciences of Europe. Pedagogical Sciences.* 2017; № 13 (13): 38 – 40.
7. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»*. Available at: https://adu.gov.ru/national-proect/

Статья поступила в редакцию 19.09.20

УДК 373.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00890

Golub I.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Sholom Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: Inna-Golub@mail.ru*
Golub I.S., *MA student, Sholom Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: Inna-Golub@mail.ru*

DEVELOPMENT OF A VALUE ATTITUDE TOWARDS THEIR NATIVE LAND IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION. The article examines the issue of value attitudes towards their native land in preschool children as the basis of civic consciousness and patriotism. A special emphasis in the work is given to the formation of the moral and patriotic consciousness of children and their acquaintance with the national culture and history of their

native land. The authors also considered the work of teachers and psychologists who emphasize the need to form the education of an emotionally positive attitude towards the places where a person was born and lives; development of the ability to see and understand the beauty of the surrounding reality. The value attitude towards the native land is the most important component of the axiological experience of an individual. His attitude to native land is a direct reflection in the person's consciousness of goals and worldview guidelines. In pedagogical science, the values and value orientations themselves are considered in interconnection as one of the constituents of the spiritual development of a growing person, and also an important component of his behavior, attitude to the world around him. The presented material allows to conclude that the basic stage in the formation of a value attitude towards native land in children should be considered as the accumulation of social experience of life in their city (village, township), the assimilation of the norms of behavior and relationships adopted in it, and introduction to the world of its culture.

Key words: **native land, citizenship, patriotism, moral and patriotic consciousness, culture, small homeland, national culture, ethnocultural component.**

И.Б. Голубь, *канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: Inna-Golub@mail.ru*
И.С. Голубь, *магистрант, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема E-mail: Inna-Golub@mail.ru*

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается вопрос ценностного отношения к родной земле у детей дошкольного возраста как основа гражданственности и патриотизма. Особый акцент в работе отводится формированию нравственно-патриотического сознания детей, их ознакомлению с национальной культурой и историей родного края. Также авторами рассмотрены работы педагогов и психологов, подчеркивающие необходимость воспитания эмоционально-положительного отношения к родным местам; умение видеть, понимать красоту окружающей действительности. Важнейшей составляющей аксиологического опыта личности является ценностное отношение к родному краю. Следовательно, отношение человека к родной земле – это прямое отражение в его сознании целей и мировоззренческих ориентиров. В педагогической науке рассматриваются во взаимосвязи ценности и ценностные ориентации, являющиеся одним из компонентов, составляющих основу духовного развития личности, ее поведения. Данный материал позволяет сделать вывод о том, что усвоенные, принятые нормы поведения в своем городе (селе, поселке) позволяют детям дошкольного возраста накапливать опыт социальной жизни и приобщаться к миру культуры.

Ключевые слова: **родной край, гражданственность, патриотизм, нравственно-патриотическое сознание, культура, малая родина, национальная культура, этнокультурный компонент.**

Современный мир ставит перед педагогами много острых вопросов. Одним из них является проблема формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к своей малой родине как основы будущей гражданственности и патриотизма.

Именно такая постановка задачи, по мнению большинства специалистов, значима для развития личности ребенка, и поэтому она должна стать довольно весомым компонентом во всем дошкольном образовании.

В этой связи неслучайным следует считать появление в отечественной педагогической литературе обилия научных работ по данной проблематике, в том числе Т.Н. Антоновой, Н.А. Арапова-Пискаревой, Т.Т. Зубовой, С.А. Козловой, О.А. Князевой, Т.А. Якушевой и др.

Красной нитью в этих трудах проходит мысль о крайне важной работе с детьми старшего дошкольного возраста по формированию гражданско-патриотических чувств. Воспитывать необходимо не только позитивное отношение к месту проживания ребенка (населенный пункт), но и позитивное отношение к социуму, истории родного края и природе.

Именно об этом говорил еще в 19 веке великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский, формулируя свои знаменитые «родиноведческие принципы»: «от близкого – к далекому, «от простого – к сложному», «от простого созерцания – к абстрактному мышлению» [1].

Другими словами, можно говорить, что чем полнее и глубже будет содержание знаний детей о своей Родине (её людях, природе, традициях, искусстве, культуре), тем более действенными окажутся эти знания в формировании позитивно-ценностного отношения к малой родине.

Но, к сожалению, очевидная, на первый взгляд, актуальность данного вопроса на практике сталкивается с явным противоречием между достаточной теоретической разработанностью данной проблемы и применением этнокультурного компонента в нравственно-патриотическом воспитании, а также недостаточной разработанностью вопроса применения данного компонента в формировании ценностного отношения к родному краю.

Именно на это обстоятельство и обращают наше внимание Г.И. Батурина и Т.Ф. Кузина, выявляя пробелы в формировании ценностных ориентаций на осознание у детей старшего дошкольного возраста принадлежности к своему народу, понимание единства себя со своей страной и своим краем [2, с. 103].

Вот почему, осмысливая все это, мы и приходим к пониманию, что именно в дошкольном возрасте необходимо начинать работу по формированию чувства патриотизма. А его важнейшей составляющей у ребенка является, прежде всего, ценностное отношение к родному краю.

Что же тогда понимать под этим термином – «ценностное отношение»?

Вероятнее всего, его важнейшую составляющую – аксиологический опыт личности. Недаром в педагогической науке сами ценности, ценностные ориентации всегда рассматриваются во взаимосвязи как одна из составляющих основу духовного развития подрастающей личности. Именно этому вопросу в свое время уделяли пристальное внимание известные отечественные психологи: Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и педагоги Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, И.Я. Лернер и др.

Центральными понятиями такого подхода в современной педагогической науке служат понятия «ценность», «ценностная ориентация», «ценностная установка», «оценка», «оценочное отношение». По мнению С.Ф. Анисимова, выделяются абсолютные ценности и антиценности.

Дальнейшее рассмотрение понятия «ценность», по мнению О.Г. Дробницкого, связано, прежде всего, с положительной или отрицательной значимостью объекта, а также с нормативной, предписательно-оценочной стороной сознания субъекта. По А.Г. Здравомыслову, ценности представляют собой «обособившиеся в ходе развития самой истории интересы». Мир ценностей, по его мнению, в широком понимании – это мир культуры, эта сфера духовной деятельности человека, это нравственное сознание. Именно в ней и выражается отношение человека и обществу к миру [3, с. 7].

Ценностное отношение – важнейшая составляющая аксиологического опыта личности. Наукой педагогикой эти понятия рассматриваются во взаимосвязи с духовным развитием личности и важнейшей составляющей её поведения. Также данной проблеме уделяли внимание следующие психологи: Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и педагоги Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, И.Я. Лернер и др.

Продолжая эту тему, О.Г. Дробницкий говорит, что «ценность» – это понятие, обозначающее положительную или отрицательную значимость объекта, а также нормативную, предписательно-оценочную сторону общественного сознания (субъектные ценности) [4; 5].

Какова взаимосвязь понятий «ценностные отношения» и «родной край»?

Отвечая на этот непростой вопрос, Е.Н. Александрова отмечает, что развитие личностной ценности связанно именно с родным краем. Она наделяет культурные ценности (красота, просторы, малая родина, дом и др.) значениями, отображающими как объекты, так и явления природы.

Таким образом, понятие «родной край» достаточно емкое и относительное условное, во многом зависимое от того, кто и с какой целью его применяет. В самой различной литературе под этим понятием может подразумеваться такая огромная страна, как наша Россия, конкретная область страны, такая как Еврейская автономная область, а также отдельный ее район и даже самая маленькая деревня или поселок.

«Родной край – это место, где родился человек или вырос, а может быть, и просто родина наших далеких предков. Родной край – это часть великой нашей страны, и в нём специфическими чертами отражено то, что так характерно для всей нашей страны» [6].

Таким образом, понятие «родной край» – это, прежде всего, пространственное понятие, предполагающее в первую очередь вполне конкретное географическое место, на котором проживают близкие тебе люди. Это то место, где есть для тебя что-то особенное, духовно близкое, то, что индивидуально и неповторимо формирует и составляет нашу самобытную национальную культуру.

Из этого следует, что отношение человека к своей родной земле является прямым отражением его сознания, т.е. те ценности, которые отражены, признаются им в качестве жизненных и мировоззренческих ориентиров. А значит, отношение человека к действительности и есть мотив его поведения.

Следовательно, ценностные отношения – это только субъективное отражение объективной действительности. Тогда становится понятным, почему объектом отношений являются немаловажные для человека предметы и явления, а значит, и важность того или иного предмета для ребенка дошкольного возраста определяется его потребностями, которые выражаются в виде интереса или цели.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» указаны определения, наиболее точно отражающие понятие «ценностное отношение» – это «устойчивая, избирательная, предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, который приобретает личностный смысл, нечто значимое для жизни отдельного человека». Именно на этом основании Н.Е. Щуркова рассматривает «отношения к ценностям» как «отношения, которые ценны для жизни», солидаризуясь в этом с В.А. Сластениным, который указывал на то, что ценностное отношения – это в первую очередь внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностного и общественного [7].

Рассматривая это же понятие, Г.И. Веденеева отмечает, что основными компонентами ценностного отношения являются сами люди и территория их проживания. По ее мнению, общество, сохраняя историю и культуру малых народов, организуя совместными усилиями воспитание и образование детей и подростков, обустраивает окружающую среду для будущих поколений. Вырабатывая тем самым собственную систему взаимоотношений в определенном сообществе (собственные традиции, обычаи, правила и законы), конечно не выходящие за рамки государственных законов общества, человек ощущает себя частью локального сообщества.

Характер данных отношений в сообществе родного края Г.И. Веденеева сравнивает с родительско-детскими отношениям в семье. В этой общности наблюдаются две тенденции: первая – взаимопонимание, принятие, доверие, вторая рассматривается как стойкое взаимное несогласие, разобщение и отчуждение. Указанные тенденции, как считает Г.И. Веденева, присущи ценностному отношению субъекта к родному краю. А это означает, что рождение или длительное проживание человека на определенной территории (в городе или селе) не гарантирует ему сохранения духовной привязанности (формируемой изначально на подсознательном уровне) к родным местам [7, с. 60].

Основываясь на всем вышесказанном, мы можем утверждать, что ценностное отношение к родному краю определяется как устойчивая связь человека с местностью, где он родился либо проживает. Эта взаимосвязь проявляется в объеме знаний, эмоциональном отношении, в осознании личностью значимости родного края, в уважении и гордости по отношению к нему. А потому и любовь к малой родине не может возникнуть у ребёнка сама по себе. Необходимо с раннего возраста целенаправленно воздействовать на подрастающего человека.

Убедительный анализ педагогической литературы, имеющийся в нашем распоряжении, показывает, что усвоение принятых норм поведения, взаимоотношений на базовом этапе формирует, в свою очередь, у детей ценностные отношения через накопление социального опыта. Именно на это обстоятельство и акцентируется внимание в работах Г.И. Батуриной, В.Н. Косаревой, Т.Т. Зубовой, О.А. Князевой, М.Д. Маханевой и др., в которых уделяется большое внимание вопросу приобщения детей непосредственно к национальной культуре.

Анализ научной литературы и практического опыта работы детских садов Еврейской автономной области позволяет сделать вывод о высокой разработанности проблем активного включения национально-регионального компонента в практику дошкольных учреждений, в образовательных программах которых на сегодняшний день нашло свое достойное место знакомство не только с общенациональными праздниками, родными традициями, но и культурами других народов, проживающими на данной территории. Так, наши дети не понаслышке знают суть таких православных праздников, как Рождество и Масленица, еврейских «Рош а Шана» и «Ханука», «Пурим» и «Суккот», «Ту-Би-Шват» и «Пейсах».

В настоящее время ценность этих знаний только возрастает, что связано с тем обстоятельством, что мы живем и трудимся не просто в отдельно взятом регионе, а в большой и открытой поликультурной среде. А это, несомненно, накладывает свой отпечаток на ряд особенностей современного образовательного процесса детей дошкольного возраста, где важным составляющим звеном является полиэтническое образование, включающее национальное, интернациональное воспитание во взаимосвязи патриотического воспитания с гражданским. Мы понимаем, что такой подход, как и все культурные явления и процессы, должен иметь не только форму проявления, но и содержательную сторону, т.е. не что иное, как воплощенное в нем осмысленное отношение, отраженное в реальности. Таким образом, речь идет о мировоззрении субъекта, т.е. его системе ценностей.

Таким образом, наиболее точное определение понятия «ценностное отношение» представлено следующим образом: «…устойчивая, избирательная, предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, который приобретает личностный смысл, нечто значимое для жизни отдельного человека» [8].

Библиографический список

1. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*: учебное пособие. Москва: Академия, 2003.
2. Быков А.К. Патриотическое воспитание, проблемы, сущность, содержание проблем. *Педагогика*. 2006.
3. Щуркова Н.Е. Ценностные отношения как содержание воспитательного процесса. *Педагогика*: учебное пособие. Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2006: 425 – 431.
4. Савинова Л.Ю. *Педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к Родине*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
5. Зацепина М.Б., Антонова Т.В. *Народные праздники в детском саду*: методическое пособие для педагогов. Москва: Мозаика-Синтез, 2008.
6. Абрамова Г., Ахметова З., Галиева И. Земли любимый уголок. *Дошкольное воспитание*. № 6; 2012.
7. Александрова Н.П. Дизайн предметно-развивающей среды этнокультурной направленности. *Дошкольное воспитание*. 2010; № 11: 74 – 78.
8. Голубь И.Б. Национальное воспитание в формировании личности ребенка. *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: Ульяновск: ЗЕБРА, 2019: 325 – 331.

References

1. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2003.
2. Bykov A.K. Patrioticheskoe vospitanie, problemy, suschnost', soderzhanie problem. *Pedagogika*. 2006.
3. Schurkova N.E. Cennostnye otnosheniya kak soderzhanie vospitatel'nogo processa. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Pod redakciej P.I. Pidkasistogo. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2006: 425 – 431.
4. Savinova L.Yu. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya u mladshih shkol'nikov cennostnogo otnosheniya k Rodine*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
5. Zacepina M.B., Antonova T.V. *Narodnye prazdniki v detskom sadu*: metodicheskoe posobie dlya pedagogov. Moskva: Mozaika-Sintez, 2008.
6. Abramova G., Ahmetova Z., Galieva I. Zemli lyubimyj ugolok. *Doshkol'noe vospitanie*. № 6; 2012.
7. Aleksandrova N.P. Dizajn predmetno-razvivayuschej sredy `etnokul'turnoj napravlennosti. *Doshkol'noe vospitanie*. 2010; № 11: 74 – 78.
8. Golub' I.B. Nacional'noe vospitanie v formirovanii lichnosti rebenka. *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovacii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s distancionnym i mezhdunarodnym uchastiem: Ul'yanovsk: ZEBRA, 2019: 325 – 331.

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 378.172 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00891

Balachenkov D.A., *postgraduate, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: dbalachenkov@mail.ru*
Savva L.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: savva.53@mail.ru*
Zalavina T.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: tania_mgn@rambler.ru*
Gasanenko E.A., *senior teacher, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: elenagasanenko@yandex.ru*

THE DEVELOPMENT OF SELF-ORGANIZING ACTIVITY AMONG STUDENTS MAJORING IN PHYSICAL CULTURE AS A CONDITION OF SELF-ORGANIZATION LEARNING ACTIVITY FORMING. The research is dedicated to the study of the students' self-organizing activity formation of the specialty "Physical Culture" in a technical university. The work actualizes the need for the implementation of the pedagogical conditions and methods that contribute to the effective development of students' self-organizing activities in the framework of physical education, focused on the students' health preservation. Features specific to the concept of "pedagogical condition" are defined and described. Both theoretical and empirical research methods are used (analysis of scientific

literature, interpretation, generalization, observation, questionnaires, conversation, etc.). The presented material allows to conclude that self-organizing activity is successfully formed when studying the basics of a healthy lifestyle, the ways physical activity regulation and health culture education of technical university students.

Key words: **self-organizing educational activity, technical university, physical culture, health-preserving technologies.**

***Д.А. Балаченков**, аспирант, Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск,*
E-mail: dbalachenkov@mail.ru
***Л.И. Савва**, д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск,*
E-mail: savva.53@mail.ru
***Т.Ю. Залавина**, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск,*
E-mail: tania_mgn@rambler.ru
***Е.А. Гасаненко**, ст. преп., Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск,*
E-mail: elenagasanenko@yandex.ru

РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА», НА ДОСТИЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данное исследование посвящено изучению формирования самоорганизации учебной деятельности студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура», в техническом вузе. В работе актуализируется необходимость реализации педагогического условия и методики, способствующих эффективному развитию самоорганизации учебной деятельности студентов в рамках физического воспитания и ориентированных на здоровьесбережение. Выделяются и описываются характерные особенности понятия «педагогическое условие». В работе содержатся теоретико-практические методы изучения (анализ научной литературы, интерпретация, обобщение, наблюдение, анкетирование, беседа и т.д.). Представленный материал позволяет сделать вывод, что самоорганизующая деятельность успешно формируется при изучении основ здорового образа жизни, способов регулирования физической нагрузки и воспитания культуры здоровья студентов технического вуза.

Ключевые слова: **самоорганизация учебной деятельности, технический вуз, физическая культура, здоровьесберегающие технологии.**

Формирование самоорганизации деятельности студента в процессе профессионального обучения по специальности «Физическая культура» представляет собой сложный и важный процесс, ориентированный на развитие у студентов осознанной позиции в отношении физического уровня, физической подготовленности, установки на здоровьесбережение как составляющих компонентов профессионального становления личности. Поэтому вопрос самоорганизации деятельности будущих педагогов физической культуры не перестаёт оставаться достаточно актуальным и особенно важен в последующей профессиональной педагогической деятельности.

В любом исследовании, в частности педагогическом, важно определиться с выбором определённой стратегии изучения данного феномена. Для этого учёному нужно иметь четкое представление о том, какие педагогические условия и методологические подходы разумно выбрать при изучении или формировании различных педагогических процессов, связанных с самоорганизацией деятельности будущих бакалавров физической культуры. Данное исследование ставит своей целью провести аналитический обзор научной литературы, касающейся данной сферы изыскания, выявить способы реализации педагогического условия, развивающего направленность студентов на самоорганизацию учебной деятельности в процессе физического воспитания в вузе, ориентированного на здоровьесбережение.

Анализ научной литературы показал, что понятие «педагогическое условие» по-разному трактуется педагогами-исследователями. Учёные определяют это понятие в соответствии с поставленной целью проводимого исследования. Педагогическое условие интегрирует комплекс различных экстра- и интра- причин, которые способствуют усилению или торможению развития или формированию исследуемого процесса. Это такие причины, которые непосредственно задействованы в логике исследуемого явления или процесса. Педагогическое условие влияет на весь изучаемый процесс и его конечный результат [1, с. 270], оно определяет пути решения педагогической задачи, исходя из возможностей содержательной составляющей и методико-организационных форм образовательного пространства [2, с 117]. Педагогическое условие определяет содержание изучаемого процесса, его принципы и методы, направленные на получение запланированного результата педагогических мероприятий [3, с. 235].

Сравнительно-аналитический метод, примененный к изучению интерпретации педагогического условия различными учеными, позволил сделать вывод, что нам близко мнение Железовской Г.И., Кузьмина А.М., трактующих данное понятие как специально разработанное условие, обеспечивающее наиболее эффективное его осуществление в образовательном пространстве вуза [4, с. 55]. Данный вариант трактовки понятия полностью соответствует цели нашей работы: исследование уровня развития направленности студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура», на самоорганизацию учебной деятельности.

Рассмотрим, как в педагогической науке понимается термин «самоорганизация деятельности». Данное явление относится непосредственно к педагогическому процессу, цель которого реализуется в поле педагогической системы в целом и заключается в становлении человека субъектом обучения и формировании в процессе развития у него таких качеств, как самостоятельность, способность к самоорганизации, самообразованию, самовоспитанию, то есть к самоуправлению личности в целом [5].

Самоорганизация деятельности является одним из основных компонентов структуры личности студента вуза наряду с такими компонентами, как направленность, мотивация, опыт, особенности психических процессов личности. Самоорганизация деятельности предполагает наличие следующих составляющих: совокупность целей, задач и мотивов саморазвития личности студента, направленность на самоорганизацию, навыки самоконтроля, способности к саморегуляции и самоанализу, адекватная самооценка себя как части социума. Самоорганизация учебной деятельности студента проходит в рамках процесса обучения в вузе, которая развивается самостоятельно и целенаправленно [6, с. 60; 7, с. 75].

Исходя из вышесказанного, при рассмотрении проблемы формирования самоорганизации деятельности студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура», мы определяем такое педагогическое условие, которое будет способствовать развитию изучаемого феномена. Реализация педагогического условия содействует постепенному продвижению студента технического вуза на продвинутый уровень владения требуемым умением, навыком или компетенцией, повышает общую личностную самооценку, формирует гармонично развитую личность, выявляет сильные стороны обучающегося, раскрывает его имеющийся потенциал, определяемый как самоорганизация учебной деятельности в процессе становления бакалавра, обучающегося по специальности «Физическая культура».

Этот процесс осуществляется, безусловно, при педагогической поддержке со стороны преподавателя, создаваемой им дружелюбной атмосферы общения [8, с. 101]. В качестве наполнения для реализации педагогического условия используются различные компоненты оказания педагогической поддержки (ценностные, мотивационные, развивающие, коммуникативно направленные, формирующие) для приобретения студентами нового опыта общения [8, с. 102; 9].

В реализации педагогической поддержки студентов рекомендуется придерживаться логически выстроенной модели общения, обращать внимание на личностные характеристики автора информации о спортивных идеалах, создавать игровые ситуации, способствующие осознанию студентами правильности выбора траектории физического развития, искать способы заполнения пробелов знаний о спортивной и здоровьесберегающей деятельности, уметь принимать оптимальное решение в процессе обсуждения полученной информации, поощрять возникший интерес к здоровому образу жизни и развивать направленность на самоорганизацию деятельности в рамках становления здорового образа жизни [10; 11].

Педагогическое условие – развитие направленности студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура», на достижение формирования самоорганизации учебной деятельности – реализовалось в процессе профессиональной подготовки бакалавров на занятиях гуманитарного цикла и на занятиях по физическому воспитанию. Протестированные педагогические технологии формирования у студентов правильного представления о здоровьесбережении в результате оказались плодотворными. В процессе профессиональной подготовки проходило нацеливание студентов на успешное освоение программы, направленной на понимание необходимости вести здоровый образ жизни, учитывание психических и физиологических возможностей организма человека, организацию здорового режима повседневной жизни, понимание приоритетов здоровых принципов жизнедеятельности, понимание своего места в здоровом обществе, формирование физической культуры личности студента. Разработанные и проте-

стированные в учебном процессе технологии способствовали развитию направленности студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура», на самоорганизацию учебной деятельности в рамках здоровьесбережения, приобретение здоровьесберегающих компетенций, укрепляющих и сохраняющих здоровье человека [12].

Педагогическое условие осуществлялось в процессе профессиональной подготовки студентов на лекциях, практических занятиях и во время самостоятельной учебной деятельности студентов в вузе.

На лекциях и практических занятиях студентам был предложен теоретический курс с интенсивной программой, направленной на формирование правильного представления студентов о здоровьесбережении человека, который необходимо было изучить в процессе совместной деятельности с преподавателем и самостоятельно. Теоретический курс вывел студентов на новый виток осознания необходимости формировать правильное отношение к своему здоровью и своей учебной деятельности. Студентам предстояло проанализировать теоретический материал, сделать соответствующие выводы, выстроить свою стратегию развития и совершенствования своей физической формы. В процессе работы над курсом были определены начальный и продвинутый уровни усвоения и интерпретации информации, обеспечивающие студентов здоровьесберегающими компетенциями. После прохождения начального уровня студенты, обучающиеся по специальности «Физическая культура», проходили анкетирование, тестировались и переходили на более сложный уровень, который предполагал их включенность в работу над самоорганизацией деятельности в учебном процессе.

В ходе осуществления педагогического условия была включена в учебный процесс методика, формирующая здоровьесберегающий образ жизни студентов. Здоровьесберегающая методика тестировалась на практических занятиях, которые проводились с учетом психологических и физических особенностей студентов технического вуза. Она включала в себя различные виды и формы деятельности студентов: игровые, соревновательные с использованием специального комплекса правильно подобранных упражнений. Студентам предлагалось выбрать индивидуальную траекторию ведения здоровьесберегающего образа жизни, подобрать силовую и аэробные нагрузки в соответствии с индивидуальными характеристиками студента. Такие задания способствовали формированию у бакалавров правильного представления об общей физической культуре человека, развивали интерес бакалавров физической культуры к самоорганизации учебной деятельности, направленной на здоровьесбережение. Плодотворная работа со студентами вдохновила преподавателей на разработку методических рекомендаций, нацеленных на решение проблем развития и сохранения здорового общества как залога успешной социальной и профессиональной деятельности. В рамках практической работы студенты приняли участие в научно-практической студенческой конференции, где самостоятельно подготовили и опубликовали статьи, выступили с докладами и презентациями, которые были посвящены реализации здорового образа жизни с помощью здоровьесберегающих технологий.

Развитие самоорганизации учебной деятельности бакалавров физической культуры дало возможность осуществить студентам несколько проектов, связанных со здоровьесберегающими технологиями. Были разработаны персональные системы мониторинга физического и психического здоровья. В процессе самостоятельной деятельности были реализованы такие проекты, как «Мой режим дня», «Распорядок дня студента» и другие. Студентами создавались блоки заданий, требующих от них дисциплины и саморганизации деятельности, среди которых оказались востребованными ранняя тренировка, режим питания, закаливание, мероприятия цикла физического воспитания и культуры, участие студентов технического вуза в спортивных событиях и мероприятиях университета и города.

Анализ итогового тестирования показал положительные изменения в способности студентов к самоорганизованной учебной деятельности в рамках формирования положительного отношения к здоровьесбережению и активному образу жизни.

Реализованное педагогическое условие, ориентированное на здоровьесбережение в процессе физического воспитания студентов, отражает основные закономерности развития направленности студентов на самоорганизованную учебную деятельность. В ходе работы над развитием направленности студентов на достижение формирования самоорганизации учебной деятельности был сделан вывод, что самоорганизующая деятельность успешно формируется при изучении основ здорового образа жизни, способов регулирования физической нагрузки и воспитания культуры здоровья студентов вуза. Данное педагогическое условие способствует формированию не только самоорганизации деятельности студента, но и воспитывают стойкий интерес к здоровьесберегающим технологиям, которые являются важной и неотъемлемой частью общей физической культуры в его дальнейшей профессиональной деятельности в качестве педагога физического воспитания.

Библиографический список

1. Немов Р.С. *Психология: словарь-справочник.* Москва: Владос-Пресс, 2003.
2. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания личности*. Казань: Издательство КГУ, 1988.
3. Беликов В.А. *Философия образования личности: деятельностный аспект.* Москва: Владос, 2004.
4. Железовская Г.И., Гудкова Е.Н., Кузьмин А.М., Николаев Д.В. Педагогические условия формирования интереса к учению у студентов на занятиях по физической культуре. *Непрерывное образование*. 2016; № 3: 54 – 57.
5. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. *Технология модульного обучения в школе*. Москва: Новая школа, 1997.
6. Афанасьева Н.А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности. *Фундаментальные исследования.* 2008; № 2: 60 – 61. Available at: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2613
7. Гулич С.С., Быченков С.В., Курбатов А.В., Сафонов А.А., Ксенофонтов А.Н. Средства и методы формирования положительной направленности к занятиям физической культурой и спортом у студентов вузов. *Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов*: материалы V Международной научно-методической конференции. Казань: Издательство КНИТУ-КАИ, 2019.
8. Кириенко Т.Л. Технология развития мотивационных основ самоорганизации личности старшеклассника в процессе физического воспитания. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2011; № 13: 100 – 104.
9. Залавина Т.Ю. Аспекты применения личностно-ориентированного подхода в системе высшего образования. *Педагогика, психология, общество.* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: ИД «Среда», 2020: 60 – 62.
10. Мелешкова Н.А., Унжаков Г.А,. Букреева Н.А. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2013; № 3(11): 79 – 82.
11. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе. *Фундаментальные исследования.* 2011; № 8-2: 293 – 298. Available at: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=27950
12. Лукина О.А., Савва Л.И., Гасаненко Е.А., Солдатченко А.Л. Развитие направленности студента технического вуза на осознание личного образа и потенциала как условия формирования профессионального имиджа. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 59-4: 60 – 64.

References

1. Nemov R.S. *Psihologiya: slovar'-spravochnik.* Moskva: Vlados-Press, 2003.
2. Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya lichnosti*. Kazan': Izdatel'stvo KGU, 1988.
3. Belikov V.A. *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyj aspekt.* Moskva: Vlados, 2004.
4. Zhelezovskaya G.I., Gudkova E.N., Kuz'min A.M., Nikolaev D.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya interesa k ucheniyu u studentov na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture. *Nepreryvnoe obrazovanie*. 2016; № 3: 54 – 57.
5. Tret'yakov P.I., Sennovskij I.B. *Tehnologiya modul'nogo obucheniya v shkole*. Moskva: Novaya shkola, 1997.
6. Afanas'eva N.A. Samoorganizaciya – faktor uspeshnosti uchebnoj deyatel'nosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2008; № 2: 60 – 61. Available at: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2613
7. Gulich S.S., Bychenkov S.V., Kurbatov A.V., Safonov A.A., Ksenofontov A.N. Sredstva i metody formirovaniya polozhitel'noj napravlennosti k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj i sportom u studentov vuzov. *Fizicheskoe vospitanie i studencheskij sport glazami studentov*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Kazan': Izdatel'stvo KNITU-KAI, 2019.
8. Kirienko T.L. Tehnologiya razvitiya motivacionnyh osnov samoorganizacii lichnosti starsheklassnika v processe fizicheskogo vospitaniya. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011; № 13: 100 – 104.
9. Zalavina T.Yu. Aspekty primeneniya lichnostno-orientirovannogo podhoda v sisteme vysshego obrazovaniya. *Pedagogika, psihologiya, obschestvo.* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: ID «Sreda», 2020: 60 – 62.
10. Meleshkova N.A., Unzhakov G.A,. Bukreeva N.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov vuza. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2013; № 3(11): 79 – 82.
11. Nagovicyn R.S. Motivaciya studentov k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj v vuze. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; № 8-2: 293 – 298. Available at: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=27950
12. Lukina O.A., Savva L.I., Gasanenko E.A., Soldatchenko A.L. Razvitie napravlennosti studenta tehnicheskogo vuza na osoznanie lichnogo obraza i potenciala kak usloviya formirovaniya professional'nogo imidzha. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-4: 60 – 64.

Статья поступила в редакцию 19.09.20

УДК 379.634:371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00892

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

METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING THE INTEGRATION OF THE COMPETENCE APPROACH AND PROFESSIONAL TRAINING IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA. The article reveals directions for solving the problem of integrating various educational systems. The baiscs and contents of the concept of integration in the educational process has been clarified. The similarities, differences and positive aspects of the competence-based and traditional approaches are revealed. The method of integration of competence-based education and professional training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is presented. Its goal is defined as the personal and professional development of the future police officer; for its achievement, the corresponding structures are highlighted, formed in the educational process. The tasks highlight the formation of specialized competencies, disclose their features, contents and areas of application in accordance with the spheres of law enforcement. On the basis of integration, the complex application of natinoal pedagogical approaches and methods of competence learning is substantiated. The results are presented that confirm the effectiveness of the proposed method.

Key words: **integration, competence-based approach, professional training, educational process, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.**

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*
Д.О. Заречнев, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buimvd.ru*

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

В статье раскрываются направления решения проблемы интеграции различных образовательных систем. Уточнена сущность и содержание понятия интеграция в образовательном процессе. Выявлено сходство, различие и положительные стороны компетентностного и традиционного подходов. Представлена методика интеграции компетентностного обучения и профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД России. Ее цель определена как личностно-профессиональное развитие будущего сотрудника полиции, для ее достижение выделены соответствующие структуры, формируемые в учебно-воспитательном процессе. Задачи исследования: формирование специализированных компетенций, раскрытие их особенности, содержания и области применения в соответствии со сферами правоохранительной деятельности. На основе интеграции обосновывается комплексное применение отечественных педагогических подходов и методов компетентностного обучения. Приведены результаты, подтверждающие эффективность предлагаемой методики.

Ключевые слова: **интеграция, компетентностный подход, профессиональная подготовка, учебно-воспитательный процесс, образовательные организации МВД России.**

В России Болонская система образования была принята в 2003 году, но реформирование образования продолжается, и сегодня нет однозначных мнений, в какой степени она эффективна, каковы перспективные пути ее внедрения, в частности в ведомственных образовательных организациях. То, что система образования нуждалась и нуждается в совершенствовании, ни у кого не вызывает сомнений. Вот только нет окончательного ответа, как и какие реформы приведут к положительному результату, в какой степени подходит опыт европейских стран, особенно для специализированных образовательных организаций. С учетом многолетнего опыта обучения и воспитания в образовательных организациях МВД России и анализа сущностных характеристик Болонской системы разработана методика интеграции компетентностного подхода и профессиональной подготовки, что определяет актуальность данной работы.

О возможности интеграции идей образования Запада и Востока с целью преодоления мирового образовательного кризиса говорят работы М.С. Ашиловой, В.И. Паршикова, Т.А. Рубанцовой и др. Проблемы интеграции российского образования в мировое образовательное пространство в контексте Болонского процесса рассмотрены А.А. Вербицким, И. Гретченко, Б.Л. Вульфсоном, И Г. Тимошенко и др. В то же время в современных исследованиях вопросы интеграции в ведомственных образовательных организациях раскрыты не в полной мере. Для решения поставленной проблемы интеграции в рамках контекстного подхода необходимо уточнить особенности данной категории и специфику ее реализации в юридических институтах МВД России, что возможно только при сохранении всего ранее накопленного положительного опыта.

В общенаучном плане понятие интеграция в различных науках определяется как способ взаимодействия различных областей знаний при наличии у них общих целей, системы исследовательских методов и средств. Интеграция в образовании соответствует общенаучным подходам и может быть представлена как процесс, в результате которого создается новая образовательная система, связывающая в единое и неразрывное целое ранее автономные отдельные элементы и компоненты, решающие задачи обучения и воспитания. В более широком понимании интеграцию в образовании следует рассматривать как способ выявления и конструирования иерархических связей между педагогическими системами; путь, обеспечивающий создание целостной системы; средство разработки новых педагогических методов обучения и воспитания; направление, которое раскрывает принципы и закономерности в развитии образовательных систем; метод исследования процессов в образовательной сфере деятельности [1, с. 106].

В предлагаемой методике цель определена как личностно-профессиональное развитие будущего сотрудника полиции, что соответствует педагогической парадигме, в которой предполагается преобразование человека из самоорганизующейся в саморазвивающуюся личность [2, с. 20]. В связи с этим из структур личности выделяются системообразующие компоненты, которые определяют характер деятельности, отношений и обеспечивают развитие, а именно когнитивные, эмотивные и конативные.

Для процесса интеграции в методики учитывались их существенные особенности, которые можно определить следующим образом. Когнитивные – определяют познавательные процессы, обеспечивают получение общекультурных и профессиональных знаний, а также развитие творческого мышления и способностей будущих сотрудников полиции. Эмотивные функции характеризуют степень развития эмоциональной сферы личности обучаемых, их морально-психологических качеств, основа которых должны определяться сформированной внутренней мотивацией на эффективную правоохранительную деятельность**.** Конативные функции являются основой для выполнения профессиональной деятельности и в методике включают приобретение практических методов, навыков и опыта решения задач в правоохранительной сфере.

Для учёта особенностей учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России и интеграции различных образовательных систем выделены следующие требования: комплексность и системность подходов при решении проблем правоохранительной деятельности; объективность и однозначность представлений о содержании процесса интеграции; наглядность протекания педагогических процессов и простота их оценивания; возможность прогнозирования и внесения корректив в содержание учебно-воспитательного процесса [3, с. 62].

Задачами в методике интеграции компетентностного подхода и профессиональной подготовки выделено формирование специализированных компетенций будущих сотрудников полиции, которые включают общекультурные и профессиональные качества. Профессиональные компетенции характеризуются прочной системой профессиональных знаний, умений, навыков, владением методами и опытом решения практических правоохранительных задач, а также сформированными ценностными ориентациями, способностями, личностно-профессиональными качествами [4, с. 91].

Содержательные особенности специализированных компетенций обучаемых будущих сотрудников классифицируются следующим образом: 1) когнитивные – проявляются в образовательных и творческих способностях; 2) конативные – формируются через развитие способностей и проявляются через готовность к самостоятельной деятельности и рефлексии; 3) эмотивные – самооценка и саморазвитие профессионально важных качеств; 4) ценност-

но-смысловые – ценности и потребности правоохранительной деятельности; 5) коммуникативные – определяют характер адаптируемости, взаимодействия и согласованности действий; 6) методологические – освоение профессиональных методик; 7) специально-профессиональные – специализированные для конкретной профессиональной функции; 8) исследовательские – умения синтезировать, анализировать и диагностировать профессиональные процессы.

Эти компетенции реализуются в следующих областях правоохранительной деятельности: оперативной, служебной, познавательной, социальной, педагогической, творческой, общественной, аналитической, культурно-досуговой. Такой объем правоохранительной деятельности требует реализации в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций МВД России системно-комплексного подхода для интеграции различных образовательных систем, имеющих различные исторические пути развития и включающие целый комплекс разнообразных организационных, методических и дидактических компонентов.

Сравнение основных концептуальных положений компетентностного подхода и профессиональной подготовки позволяет выявить их сходство и различие. Анализ основных характеристик образовательных процессов в рассматриваемых системах показывает наличие достаточного количества общих основ, таких так знания, умения, навыки (традиционный и компетентностный подходы), владение способами и опытом профессиональной деятельности (профессиональные компетенции и профессиональная подготовка), умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию (развивающее обучение), формирование личностно-профессиональных качеств, таких как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности (общекультурные компетенции и качества, формируемые в воспитательном процессе) [5, с. 60].

Следовательно, сравнение особенностей компетентностного и профессионального подходов показывает их сущностную идентичность, различие нельзя считать принципиальными, они проявляются лишь в структурных и временных особенностях обучения; определении уровня достижения определенных степеней – бакалавр, магистр; сроках подготовки специалистов; формулировании образовательных задач в категориях компетенций; отсутствии категорий воспитательного процесса в компетентностном подходе.

Данные положения свидетельствуют о том, что для внедрения компетентностного подхода в образовательные организации МВД России имеется достаточно отечественных научно-педагогических методик. Поэтому в методике, основанной на принципе интеграции, выделены и реализуются в комплексе следующие отечественные подходы: синергетический, контекстный, личностно ориентированный, деятельностный, а также отечественные методы, обеспечивающие формирование специализированных компетенций: имитационные, проблемные, деятельностные, адаптивные, развивающие игровые (деловые, организационные, ролевые, психодраммы) [6, с. 65]. Из зарубежных методов следует выделить тренинговые: рефлексии, эмпатии, интеллектуальные, идентификации; психодиагностические: формализованные (тесты-опросники, трансактового анализа); малоформализованные (контент-анализ, рефлексивные); проектные: исследовательские, информационные, творческие, диагностики; дискуссионные: диалоговые, полилоговые, партнерские, переговорные; релаксационные: медитация, релаксация, техника погружения.

Специфическими методами саморегуляции, обеспечивающими подготовку сотрудников к решению профессиональных задач в чрезвычайных обстоятельствах, связанных с риском для здоровья и жизни, являются следующие: снятие стресса, психологического напряжения и создание боевого транса; активизация профессиональной готовности к освоению профессии и самосовершенствованию; освоение техник и приемов выполнения рациональной правоохранительной деятельности.

При интеграции образовательных систем в этих методах реализуются следующие основные направления формирования специализированных компетенций будущих сотрудников: обеспечение профессионального и личностного развития; согласование процессов формирования общекультурных компетенций и воспитательного процесса; формирование личности в качестве субъекта социально значимой деятельности и общественно-полезной индивидуальности; приобретение субъективного опыта решения практических правоохранительных задач; системность и комплексность реализации методов обучения, воспитания и развития.

Процесс интеграции требует также применять диагностические методы компетентностного подхода, в частности методику определения ценностных ожиданий; интервью событийно-поведенческого характера; технику описательных заключений [7, с. 188]. Данные методики имеют принципиальные отличия от традиционных, например, позволяют определять уровень сформированности компетенций и накопленный профессиональный опыт; оценивать степень развития ценностных ориентаций; учитывать индивидуальные особенности и интересы обучаемых, отслеживать уровни и динамику формирования профессионально-личностных качеств сотрудников.

В интегрированной образовательной деятельности существует потребность в применении мониторинга педагогического процесса, это связано с тем, что требуется оценить целостную систему показателей из значительного количества образовательных функций, определяемых компетентностным подходом. В системе образовательных организаций МВД РФ объектами мониторинга определяются следующие: эффективность учебной и воспитательной деятельности; организационное, методическое, научное и техническое обеспечение образовательного процесса; личностно-профессиональные качества обучаемых; деятельность преподавательского и руководящего состава; уровень сформированности педагогических коллективов и учебных групп. Для реализации мониторинга в его состав должны быть включены: документальное описание мониторинга в учебной, методической и нормативной документации; учебно-методический комплекс, включающий все виды контроля и оценки уровней сформированности компетенций; специальные контрольно-оценочные средства, для каждой дисциплины – циклограмма, карта успеваемости, структурно-логическая схема, технологическая матрица, паспорт дисциплины; критерии оценки уровней сформированности компетенций, включающие аксиологические, когнитивные, эмотивные и конативные компоненты, которые должны учитывать как процесс образования, так и самообразования будущих сотрудников.

Таким образом, для придания образовательному процессу прикладного характера реализуется контекстный подход, обеспечивающий непосредственную связь теории с профессиональной деятельностью. Развитию внутренней мотивации на правоохранительную деятельность способствует внедрение синергетического подхода. Формирование обучаемого как субъекта социально значимой деятельности и общественно-полезной индивидуальности осуществляется интеграцией антропоцентрической и социоцентрической модели воспитания.

Эффективность предлагаемой методики подтверждена опытно-экспериментальной работой, для проведения которой были созданы контрольная (60 курсантов) и экспериментальная (60 курсантов) группы. Результаты эксперимента, позволяющие определить уровни личностно-профессионального развития будущих сотрудников полиции по когнитивному, эмотивному и конативному критериям, представлены в табл. 1.

Оценка достижения заданных уровней проводилась по результатам учебно-воспитательного процесса, разработанным анкетам, квалиметрическим характеристикам, стандартизированным тестам, а также методами компетентностного подхода.

Анализ данных, приведенных в табл., показывает, что рост в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, по когнитивному критерию составил 29%, по эмотивному – 30%, по конативному – 31%. Статистическая значимость результатов была оценена по критерию «хи – квадрат», табличное значение которого составляла 6,0, а до эксперимента – 0,31, а после – 13,5, что подтверждает статистическую достоверность полученных данных.

Таблица 1

Количественные показатели уровней сформированности специализированных компетенций

Критерии	Показатели уровней	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Количество по уровню развития			
		до	после	до	после
Когнитивный	низкий	26 (43,3%)	22 (36,6%)	24 (39,96%)	0 (0%)
	средний	30 (50%)	36 (59,9%)	30 (50%)	42 (69,9%)
	высокий	4 (6,7%)	4 (6,7%)	6 (10%)	18 (30%)
Эмотивный	низкий	22 (36,6%)	18 (30%)	22 (36,6%)	0 (0%)
	средний	32 (53,3%)	36 (59,9%)	32 (53,3%)	44 (73,3%)
	высокий	6 (10%)	6 (10%)	6 (10%)	16 (26,6%)
Конативный	низкий	20 (33,3%)	14 (23,3%)	24 (40%)	0 (0%)
	средний	36 (59,9%)	40 (66,6%)	32 (53,3%)	50 (83,3%)
	высокий	4 (6,7%)	6 (10%)	4 (6,7%)	10 (16,7%)

Таким образом, методика интеграции компетентностного подхода и профессиональной подготовки позволяет построить новую образовательную систему, реализующую положительные стороны каждой из них, и формировать заданные специализированные компетенции через сформулированную цель как личностно-профессиональное развитие будущего сотрудника полиции, так и реализацию процессов обучения, воспитания и развития.

Библиографический список

1. Жунусова К.С. Интеграция содержания образования как средство реализации компетентностного подхода в образовании. Педагогическая наука и практика. *Вестник «Өрлеу»-kst*. 2015: 102 – 106.
2. Федулов Б.А. Проблема смены педагогической парадигмы в новых социокультурных условиях. *Педагогический университетский вестник Алтая*. 2000; № 2: 20.
3. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*: научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека 2013.
4. 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*. 2016; № 16-2: 197 – 199.
5. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования. *Интеграция образования*. Мордовский государственный пединститут имени М. Е. Евсеева. № 1, 2010: 59 – 62.
6. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Пегарева Л.Б. и др. *Применение развивающих игр в личностно ориентированном педагогическом процессе*. Барнаул, 2010.
7. Калинин С.В., Левченко А.А., Федулов Б.А. Формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих личную безопасность сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2018; № 18-2: 89 – 91.

References

1. Zhunusova K.S. Integraciya soderzhaniya obrazovaniya kak sredstvo realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Pedagogicheskaya nauka i praktika. *Vestnik «Өrley»-kst*. 2015: 102 – 106.
2. Fedulov B.A. Problema smeny pedagogicheskoj paradigmy v novyh sociokul'turnyh usloviyah. *Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya*. 2000; № 2: 20.
3. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «`Ejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka 2013.
4. 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*. 2016; № 16-2: 197 – 199.
5. Dubova M.V. Kompetentnostnyj podhod sredi sovremennyh pedagogicheskih podhodov v sisteme obschego obrazovaniya. *Integraciya obrazovaniya*. Mordovskij gosudarstvennyj pedinstitut imeni M. E. Evseeva. № 1, 2010: 59 – 62.
6. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pegareva L.B. i dr. *Primenenie razvivayuschih igr v lichnostno orientirovannom pedagogicheskom processe*. Barnaul, 2010.
7. Kalinin S.V., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij, obespechivayuschih lichnuyu bezopasnost' sotrudnikov policii pri vypolnenii sluzhebnyh obyazannostej. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2018; № 18-2: 89 – 91.

Статья поступила в редакцию 19.09.20

УДК 78.071.2 (045) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00893

Kobozeva I.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evsevjev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
Chinyakova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evsevjev (Saransk, Russia), E-mail: chinyakova-n@yandex.ru*
Borisov V.O., *MA students, Head of Piano Department; teacher of Highest Qualification Category, MBU DO "VDSHI n.a. L.N. Holod" (Vyyezdnoye, Nizhny Novgorod Region, Russia), E-mail: vladimirborisov004@gmail.com*

PROBLEM OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF MUSICAL PERFORMANCE IN STUDENTS. In modern society, new requirements for music education are defined. Today, it is important to take into account the social situation of personal development of students of all ages, when the wide impact of the information society changes the nature of human communication, the complex relationship of information, knowledge, activity and psychological development. The authors concluded that one of the areas of pedagogical activity in the field of music education is the development of emotions among students, the identification of substantive and procedural foundations that ensure the effective development of emotionality among students in musical performance. The work updated the structure and contents of the concept of "emotionality of students in musical performance", which is represented by a combination of personal, knowledge, emotional-sensory and activity components that ensure the effectiveness of its development in the musical and educational process. The work uses methods of theoretical analysis of the scientific literature on the studied problem (study and critical analysis of the scientific literature, systematization, modeling of the pedagogical process and its individual components). The obtained results show that successful training in musical performance is provided by reasonable content, which includes emotional and technical components, as well as using methodological techniques that imply the inclusion of students in creative musical and performing activities filled with personal content.

Key words: **emotions, emotionality, personality, music education, music, musical performance.**

И.С. Кобозева, *д-р педагогических наук, проф., Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
Н.И. Чинякова, *канд. пед. наук, доц., Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: chinyakova-n@yandex.ru*
В.О. Борисов, *магистрант, зав. отделением фортепиано, преп., МБУ ДО «ВДШИ имени Л.Н. Холод», р.п. Выездное, E-mail: vladimirborisov004@gmail.com*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ

Статья подготовлена при поддержке сетевого гранта между МГПИ и ЮУрГГПУ по теме «Научно-методическое сопровождение процесса подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности в ходе освоения музыкальных дисциплин».

В условиях современного общества определены новые требования к музыкальному образованию. Сегодня важно учитывать социальную ситуацию личностного развития учащихся всех возрастов, когда широкое воздействие информационного общества меняет характер коммуникации человека, сложное соотношение информации, знаний, деятельности и психологического развития. Авторы пришли к выводу, что одним из направлений педагогической деятельности в сфере музыкального образования является развитие эмоций у обучающихся, выявление содержательно-процессуальных основ, обеспечивающих эффективное развитие эмоциональности у обучающихся музыкальному исполнительству. В работе актуализирована структура и содержание понятия «эмоциональность обучающихся музыкальному исполнительству», которое представляется совокупностью личностного, знаниевого, эмоционально-чувственного и деятельностного компонентов, обеспечивающих результативность ее развития в музыкально-образовательном процессе. В исследовании использовались методы теоретического анализа научной литературы по изучаемой проблеме (изучение и критический анализ научной литературы, систематизация, моделирование педагогического процесса и его отдельных компонентов). Полученные результаты показали, что успешное обучение музыкальному исполнительству обеспечивается обоснованным содержанием, которое включает эмоционально-образную и техническую составляющие, а также использованием методических приемов, предполагающих включенность обучающихся в наполненную личностным содержанием творческую музыкально-исполнительскую деятельность.

Ключевые слова: **эмоции, эмоциональность, личность, музыкальное образование, музыка, музыкальное исполнительство.**

В современном информационно насыщенном мире становится очевидной проблема эмоционального оскудения личности. В числе причин, вызывающих эту ситуацию, следует назвать активное развитие науки и техники, компьютерных технологий. В XXI столетии смена ценностных социально-экономических ориентиров привела к существенному преобладанию у человека рационально-логического мышления в ущерб образному, что сказывается и на уровне эстетической культуры детей и взрослых [1; 2; 3]. На преодоление этого противоречия направлены современные требования к образованию, в частности к музыкальному, в котором наиболее ярко может проявиться индивидуальность человека.

Особую значимость в данном контексте приобретает обучение музыкальному исполнительству, поскольку эта деятельность транслирует национальные и общечеловеческие культурные ценности, влияет на процессы эмоционального восприятия, исполнения и переживания растущим человеком музыки. Вместе с тем сегодня педагогической проблемой является один важный и весьма существенный недостаток: музыкально-исполнительская деятельность обучающихся разных возрастов отличается однообразием, образно нивелирована, эмоционально мало наполнена. При этом процесс обучения музыкальному исполнительству, формирования исполнительского мастерства направлен чаще «на поиск эффективных способов овладения исполнительской техникой и грамматикой музыкального языка, на накопление музыкальных знаний и выполнение технологических заданий» [4, с. 177].

Поскольку современные педагоги признают наличие проблем в обучении музыкальному исполнительству, возникает необходимость изучения эмоционально-смыслового аспекта данного процесса; решение задачи выявления возможностей музыки в процессе развития эмоциональности человека и определения методических приемов организации целенаправленной и систематической работы по развитию эмоциональности у обучающихся музыкальному исполнительству.

Решение поставленной в исследовании задачи стало возможно на основе деятельностного (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.Я. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн и др.), личностно ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и культурологического (Н.А. Бердяев, М.С. Каган, Л.А. Рапацкая и др.) подходов, которые позволяют рассматривать обучение музыкальному исполнительству как необходимое условие целостного эмоционально-личностного и культурного становления обучающихся.

Методологической основой исследования избран один из ведущих методологических принципов – взаимозависимости и целостности в системе «культура – образование – общество», ориентирующий на эмоциональное развитие конкретного человека как высшей ценности в обществе и культуре в обучающих условиях его жизни, в музыкально-исполнительской деятельности.

Специфика музыки заключается в отражении окружающей социальной действительности в форме музыкального образа, в котором переплетаются эмоции и мысли, вызванные у композитора событиями реальной жизни. Композитор, сконцентрировано отображая все это в музыкальном произведении с помощью музыкального языка, допускает, что вложенное в произведение содержание в дальнейшем будет понято и воспринято слушателями. «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их», – подчеркивал Л.Н. Толстой [5, с. 78 – 80]. Б.В. Асафьев утверждал, что музыка – это искусство эмоций, наделённое смыслом и выражением звуков. Как писал М.Г. Арановский, Асафьев Б.В. «слышал в музыке жизнь интеллекта и одним из первых стал трактовать музыку как вид мышления» [6, с. 63].

Эмоциями в психологической науке называют «процессы, которые отражают личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний» [7, с. 67]. Неслучайно Немов Р. С. считает, что «любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями» [8, с. 155]. Эмоции, по Б.М. Теплову, выражают возникающие у человека «психологические состояния» в зависимости от того, насколько полно удовлетворяются его потребности и интересы [9, с. 59]. Исследователями (В.Е. Дружин, К.Э. Изард, Я.Л. Коломинский) подтверждается, что эмоциональные переживания практически не существуют в чистом виде. Любое переживание включает в себя различные эмоции. Эмоция гнева, например, может включать в себя и чувства презрения, интереса, удивления; эмоция радости – интереса, удивления, застенчивости [10; 11; 12]. Эмоциональность, по мнению П.А. Елисеевой, проявляет себя в эмоциональной культуре, которая «не передается по наследству, она требует целенаправленного воспитания» [13, с. 154].

Не вызывает сомнения значимость эмоционального компонента музыкальной культуры как содержательного инварианта, выступающего ценностно-смысловой основой формирования личности. Музыка предполагает наличие развитой эмоциональной сферы у музыканта-исполнителя и слушателя.

Изучение научной литературы свидетельствует о том, что музыкальное исполнительство, являясь одним из уникальных явлений культуры, формировалось и совершенствовалось как специфический вид человеческой деятельности. Это «вторичное, относительно самостоятельное творчество, заключающееся в процессе конкретизации продукта первичной художественной деятельности» [14, с. 39]. И это творчество становится «полноценным видом художественного творчества, наряду с деятельностью композитора, драматурга» [15, с. 348].

Музыкальное исполнительство связано с интерпретацией музыки [16; 17]. В структурном аспекте музыкальное исполнительство представлено квадригой – творчество композитора, нотный текст, сотворчество исполнителя-интерпретатора и слушательское сотворчество. С позиций исследователей изначально эмоции и чувства должны возникнуть у самого музыканта в процессе исполнительской деятельности, т.е. в процессе прочтения, понимания и воплощения нотного текста. Воспроизведение музыкального произведения исполнителем «формирует особую сферу его творческого бытия – преобразовательную, воспринимаемую им на чувственном уровне» [16, с. 4].

Теоретические аспекты обучения музыкальному исполнительству опираются на опыт школ К.Н. Игумнова, А.Б. Гольденвейзера, Л.В. Николаева, Г.Г. Нейгауза, Л.Н. Наумова, Я.И. Зака, В.В. Горностаевой, А.А. Наседкина, В.В. Крайнева и др.; актуализированы разработки данной проблематики в трудах Л.А. Баренбойма, М.М. Берлянчика, В.Ю. Григорьева, Ю.В. Капустина, Н.П. Корыхаловой, А.Е. Лебедева, Т.Г. Мариупольской, А.И. Николаевой, Г.М. Ципина и др.

Процесс обучения музыкальному исполнительству должен носить целенаправленный, поэтапный и последовательный характер, поскольку на практике воспитание данного качества зачастую осуществляется стихийно или эпизодически. «Ни в одной из существующих программ музыкального воспитания, – пишет известный отечественный ученый в области музыкальной психологии В.И. Петрушин, – не удалось обнаружить принципов отбора музыкальных произведений по их эмоциональному содержанию, а также тех объективных оснований, по которым то или иное музыкальное произведение можно отнести к выражению определенного эмоционального состояния» [18, с 141]. Рассматриваемая проблема имеет еще один важный как в теоретическом, так и в прикладном отношении аспект. Дело в том, что наряду с такими критериями оценки обучающихся разных возрастов музыкальному исполнительству, как понимание стилевых, жанровых, художественно-образных особенностей композитора, всё же самое главное требование – высокий технический уровень исполнения. Вместе с тем отметим, что техническое развитие, технические навыки и умения, которые дают возможность воплотить задуманные музыкально-художественные образы, являются важной, но и не единственной целью исполнителя. Чинякова Н.И. пишет, что «есть логика в максимально скором переходе в период технического освоения произведения к работе над художественной составляющей» исполнения, так как это «ускоряет достижение художественных целей, поскольку непросто вербально описывать субъективное» и преподавателю, и обучающемуся» [19]. В.Г. Ражников советовал, что познание музыкального произведения следует начинать именно «с поиска музыкальных представлений и ассоциаций, а затем от понимания музыкального образа двигаться к способам его звукового воплощения» [20; 21].

Анализ научной литературы, имеющаяся практика работы авторитетных педагогов в области музыкального исполнительства, а также собственный педагогический опыт, полученный в процессе преподавания музыкального исполнительства, позволили установить, что при изучении и дальнейшем исполнении музыкального произведения обучающийся опирается на личный жизненный опыт, который формирует эмоционально-образное мышление. Оценка событий, поступков, привлекательности предметов или людей, природных явлений, архитектурных сооружений, литературных и музыкальных произведений является основой для коллекции пережитых чувств и эмоций.

Например, при изучении произведения П.И. Чайковского «Новая кукла» девочка младшего школьного возраста более полно представит и, возможно, передаст эмоциональную составляющую задумки композитора, чем мальчик того же возраста или взрослый человек, который относится к куклам как к игрушкам и неодушевленным предметам. При изучении данного произведения следует учитывать индивидуальные особенности учащегося, так как человек с педиофобией либо не сможет выучить данное произведение ввиду возникающих негативных (в некоторых случаях психически травмирующих) ассоциаций и ощущений, либо будет исполнять его, испытывая и передавая некорректные эмоции и чувства.

Обучаясь музыкальному исполнительству, человек приобретает новую способность для коммуникации с людьми. Практика показывает, что при изучении программных произведений, передаче творческого замысла композитора обучающийся в первую очередь обращается к названию, в котором автор ставит рамки для эмоционально-образной деятельности интерпретатора и слушателя. Полагаем, что при нехватке эмпирических данных об исполнении программного произведения следует направить обучающегося на пополнение необходимых знаний. Например, при изучении произведения туркменского композитора Нуры Халмамедова «Звуки дутара» следует обладать знаниями не только об инструменте «дутар», но и иметь слушательский опыт примеров музыки, исполняемой на этом инструменте. Данные условия необходимы для обогащения эмоционально-чувственного опыта обучающегося. Мы поддерживаем мнение Ю.А. Цагарелли о том, что «специфической особенностью музыки является эмоциональное содержание, а важнейшей целью музыкального воздействия является эмоциональное воздействие» [22, с. 21]. Музыкант-исполнитель, являясь живым передатчиком музыкального материала, проводит работу над пониманием эмоционального содержания замысла композитора. Обрести свое общественное бытие музыкальные произведения, «объективно существующие в виде нотного текста, могут только посредством музыкально-исполнительской актуализации» [4]. Данная работа необходима для адекватного и более глубокого воздействия на эмоции и чувства слушателя.

Наш педагогический опыт позволяет утверждать, что развитие эмоциональности обучающихся музыкальному исполнительству требует организации целенаправленной и систематической работы при изучении музыкальных произведений различных стилей и жанров.

Достижение результативности развития эмоциональности обучающихся музыкальному исполнительству находится в тесной взаимосвязи с *методическими приемами обучения*, направленными, прежде всего, на развитие культуры личности обучающегося, формирование художественного вкуса исполнителя и умения интерпретировать, наполнять музыку личностным содержанием; на развитие индивидуальных черт личности музыканта, рациональное сочетание одновременного развития, включение на начальных этапах обучения в изучаемый репертуар программной музыки. Эти методические приемы основаны на развитии каждого структурного компонента эмоциональности обучающихся музыкальному исполнительству как в отдельности, так и в совокупности.

В структуре и содержании эмоциональности обучающихся музыкальному исполнительству мы выделяем такие компоненты, как *личностный* – обучение имеет индивидуальный характер, базируется на формировании внутреннего мира и творческом саморазвитии учащегося-музыканта; *знаниевый* (познавательный) – стремление субъекта к познанию музыкального произведения, размышление о его содержании; собственно *эмоционально-чувственный* – проявляется в эмоционально-ценностном отношении к воспринимаемой и воспроизводимой музыке в соответствии с общечеловеческими и национальными эстетическими нормами; *поведенческий* (деятельностный) – субъективная ориентация на общечеловеческие, национальные и личностные ценности, в готовности личности к музыкально-исполнительской деятельности.

Структура и содержание эмоциональности обучающихся музыкальному исполнительству представляется совокупностью личностного, знаниевого, эмоционально-чувственного и деятельностного компонентов, обеспечивающих результативность ее развития в музыкально-образовательном процессе. Эмоциональность как устойчивое свойство индивида проявляется в процессе музыкального исполнительства в том, что обучающийся легко, быстро и гибко реагирует на произведения разных стилей и жанров; выражается в сопереживании музыке, эмоциональном отклике на музыкальные произведения. Эмоциональность позволяет определить отношение человека к развитию в музыкальном произведении образной драматургии.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что современный мир ставит каждодневно новые задачи и проблемы перед системой музыкального образования. Все внимание молодого поколения занимает поп-культура и временная информация из сети Интернет. Это не может являться благодатной почвой для эмоционального развития обучающихся, формирования глубоких музыкальных знаний, которые являются базой для любого человека в его культурном развитии.

Установлено, что понятия «эмоции», «музыкальное исполнительство» в научных исследованиях, дополняя друг друга, рассматривают процесс развития эмоциональности как личностный процесс переживания музыки, радости музицирования, развития творческих способностей. Формирование эмоциональности у обучающихся в процессе музыкального исполнительства – это развитие личностных качеств.

Музыка как вид искусства, удовлетворяя потребность человека в эмоциональных переживаниях, помогает в развитии творческих сторон личности, которые проявляются в восприятии и переживании музыки, в эмоциональном режиссировании исполняемого сочинения.

Развивающая эмоциональная направленность обучения музыкальному исполнительству может быть реализована с учетом методических приемов организации целенаправленной и систематической работы преподавателя.

Образовательный процесс, ориентированный на музыкальное исполнительство, должен интегрировать психологическую составляющую обучающихся посредством усиления личностного, знаниевого, эмоционально-чувственного и деятельностного компонентов эмоциональности, содержательно наполненных музыкальными произведениями различных стилей и жанров.

Данное исследование в перспективе может стать основой для последующих работ, в частности, для изучения проблем, связанных с определением особенностей подготовки педагогов к процессу развития эмоциональности у обучающихся музыкальному исполнительству.

Библиографический список

1. Величко Ю.В., Милицина О.В., Шишкина С.В. Музыкально-творческая практика детей с использованием аудиовизуальных технологий в условиях дополнительного образования. *Гуманитарные науки и образование*. 2020; Т. 11, № 1: 17 – 21.
2. Миронова М.П. Содержание и организация художественно-коммуникативной деятельности детей в учреждениях дополнительного образования. *Гуманитарные науки и образование*. 2020; Т. 11, № 2: 72 – 77.
3. Пупкова Н.Ф. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств младших школьников во внеурочной деятельности. *Гуманитарные науки и образование*. 2019; Т. 10, № 1: 71 – 75.
4. Плохов А.В., Кобозева И.С., Чинякова Н.И. Музыкальное исполнительство и образование сквозь призму подготовки учителя. *Ярославский педагогический вестник.* Научный журнал. Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2016; № 3: 175 – 180.
5. Федоров Д.В. *Смысл музыки: его анализ на основе эстетики П.А. Флоренского и русской философско-религиозной традиции*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Москва, 1999.
6. Арановский М.Г. Концепция Б.В. Асафьева. *Искусство музыки*. 2012; № 6: 61 – 85.
7. Столяренко Л.Д. *Психология*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Лидер, 2005.
8. Немов Р.С. *Психология*. Москва: Просвещение. 1995; Т. 2.
9. Теплов Б.М. *Избранные труды*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985.
10. Дружин В.Е. *Психология эмоций, чувств, воли*. Москва: ТЦ Сфера, 2003.
11. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
12. Коломинский Я.Л. *Человек: психология*. Москва: Просвещение, 1986.
13. Елисеева П.А. *Воспитание эмоциональной культуры младших школьников в процессе музыкально-исполнительской деятельности при индивидуальном обучении игре на музыкальном инструменте*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2005.
14. Гуренко Е.Г. *Проблемы художественной интерпретации: философский анализ*. Новосибирск: Наука, 1982.
15. Каган М.С. *Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств*. Ленинград: Искусство, 1970.
16. Кильдюшова Л.В. *Феномен музыкальной интерпретации в практике фортепианного исполнительства*. Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Саранск, 2017.
17. Корыхалова Н.П. *Интерпретация музыки*. Москва: Музыка, 1979.
18. Петрушин В.И. Моделирование эмоций средствами музыки. *Вопросы психологии*. Москва, 1988, № 5: 141 – 145.
19. Чинякова Н.И. Значение художественного контекста музыкальных произведений в учебном аннотировании студентов педвузов. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; № 11: 108–111. Available at: www.online-science.ru
20. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении. *Вопросы психологии*. 1988; № 1: 34 – 42.
21. Ражников В.Г. О программе эмоционально-эстетического развития детей «Маленький Эмо». *Дошкольное воспитание*. 1996; № 9: 58 – 66.
22. Цагарелли Ю.А. *Психология музыкально-исполнительской деятельности*: учебное пособие для преподавателей, студентов, аспирантов-психологов. Санкт-Петербург: Композитор, 2008.

References

1. Velichko Yu.V., Milicina O.V., Shishkina S.V. Muzykal'no-tvorcheskaya praktika detej s ispol'zovaniem audiovizual'nyh tehnologij v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2020; T. 11, № 1: 17 – 21.
2. Mironova M.P. Soderzhanie i organizaciya hudozhestvenno-kommunikativnoj deyatel'nosti detej v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2020; T. 11, № 2: 72 – 77.
3. Pupkova N.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'no-znachimyh kachestv mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2019; T. 10, № 1: 71 – 75.
4. Plohov A.V., Kobozeva I.S., Chinyakova N.I. Muzykal'noe ispolnitel'stvo i obrazovanie skvoz' prizmu podgotovki uchitelya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. Nauchnyj zhurnal. Yaroslavl': Izdatel'stvo YaGPU, 2016; № 3: 175 – 180.
5. Fedorov D.V. *Smysl muzyki: ego analiz na osnove `estetiki P.A. Florenskogo i russkoj filosofsko-religioznoj tradicii*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 1999.
6. Aranovskij M.G. Koncepciya B.V. Asaf'eva. *Iskusstvo muzyki*. 2012; № 6: 61 – 85.
7. Stolyarenko L.D. *Psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Lider, 2005.
8. Nemov R.S. *Psihologiya*. Moskva: Prosveschenie. 1995; T. 2.
9. Teplov B.M. *Izbrannye trudy*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1985.
10. Druzhin V.E. *Psihologiya `emocij, chuvstv, voli*. Moskva: TC Sfera, 2003.
11. Izard K.`E. *Psihologiya `emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.

12. Kolominskij Ya.L. *Chelovek: psihologiya.* Moskva: Prosveschenie, 1986.
13. Eliseeva P.A. *Vospitanie `emocional'noj kul'tury mladshih shkol'nikov v processe muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti pri individual'nom obuchenii igre na muzykal'nom instrumente*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2005.
14. Gurenko E.G. *Problemy hudozhestvennoj interpretacii: filosofskij analiz.* Novosibirsk: Nauka, 1982.
15. Kagan M.S. *Morfologiya iskusstva: istoriko-teoreticheskoe issledovanie vnutrennego stroeniya mira iskusstv*. Leningrad: Iskusstvo, 1970.
16. Kil'dyushova L.V. *Fenomen muzykal'noj interpretacii v praktike fortepiannogo ispolnitel'stva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Saransk, 2017.
17. Koryhalova N.P. *Interpretaciya muzyki*. Moskva: Muzyka, 1979.
18. Petrushin V.I. Modelirovanie `emocij sredstvami muzyki. *Voprosy psihologii*. Moskva, 1988, № 5: 141 – 145.
19. Chinyakova N.I. Znachenie hudozhestvennogo konteksta muzykal'nyh proizvedenij v uchebnom annotirovanii studentov pedvuzov. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2014; № 11: 108-111. Available at: www.online-science.ru
20. Razhnikov V.G. Tri principa novoj pedagogiki v muzykal'nom obuchenii. *Voprosy psihologii*. 1988; № 1: 34 – 42.
21. Razhnikov V.G. O programme `emocional'no-`esteticheskogo razvitiya detej «Malen'kij `Emo». *Doshkol'noe vospitanie*. 1996; № 9: 58 – 66.
22. Cagarelli Yu.A. *Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej, studentov, aspirantov-psihologov. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2008.

Статья поступила в редакцию 19.09.20

УДК 355, 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00894

Korsakov A.S., *senior teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: korsakov_aleksi@mail.ru*
Tarasov A.N., *teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: trxaker@mail.ru*

STRUCTURE OF PERSONAL PROFESSIONAL MOBILITY OF THE COURSE OF A MILITARY UNIVERSITY. The article examines and describes the components of the structure of personal professional mobility of a cadet at a military university. The author focuses on the importance of each component in professional activity, as well as on the process of forming each component. This topic is most relevant in connection with the process of modernization of the Russian Armed Forces and the urgent need to obtain highly qualified military specialists. The cognitive component of personal professional mobility is represented by a complex of knowledge in professional activity, the presence of a developed military erudition in the field of law, pedagogy, psychology and military disciplines. The motivational component includes the authority of the military profession, the presence of internal incentives for the qualitative performance of their professional tasks, and a high level of moral qualities of the military personality. The activity component is based on the ability and readiness to make decisions, organization, discipline and activity in making and implementing office decisions.

Key words: **personality, professional mobility, component, military university.**

А.С. Корсаков, *ст. преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: korsakov_aleksi@mail.ru*
А.Н. Тарасов*, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: trxaker@mail.ru*

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассмотрены и описаны компоненты структуры личностной профессиональной мобильности курсанта военного вуза. Авторы акцентируют внимание на значении и процессе формирования каждого компонента в профессиональной деятельности. Данная тема является наиболее актуальной в связи с процессом модернизации Вооруженных Сил России и острой необходимостью получения высококвалифицированных военных специалистов. Когнитивный компонент личностной профессиональной мобильности представлен комплексом знаний в профессиональной деятельности, наличием развитой эрудиции военного в сфере права, педагогики, психологии и военных дисциплин. Мотивационный компонент включает авторитет профессии военного, наличие внутренних стимулов качественного выполнения своих профессиональных задач, высокий уровень нравственных качеств личности военного. Деятельностный компонент основан на способности и готовности к принятию решений, организованности, дисциплине и активности при принятии и реализации служебных задач.

Ключевые слова: **личность, профессиональная мобильность, компонент, военный вуз.**

Восприятие военным собственной карьеры и образа жизни приобретает в настоящее время большое значение в связи с динамичностью модернизационных процессов Вооруженных Сил России. При выборе профессии военного особое значение имеет оценка вероятности построения успешной карьеры и социальной защищенности. Достижение успеха во многом зависит от степени личной профессиональной мобильности военного. Авторитет образа военного в обществе традиционно высок, часто он ассоциируется с такими качествами, как собранность, организованность, контроль и самоконтроль, умение владеть ситуацией и управлять ею, а главное – брать ответственность на себя за жизнь других людей.

Движение по карьерной лестнице, овладения новыми областями военного знания становится не только требованием общества, но и необходимостью обеспечения национальной безопасности страны. Высокая динамика темпов развития военной индустрии и науки в мире не позволяют российским вооруженным силам отстраниться от общемирового процесса переоснащения военной материальной базы. Успешное формирование международных партнерских отношений часто основано на обмене знаниями и опытом ведения операций, совместных учений. Материальное переоснащение Вооруженных Сил РФ требует соответствующей квалификации военных специалистов, подготовка которых в условиях военных вузов имеет чрезвычайно важное значение для страны.

Под *личностной профессиональной мобильностью* мы предлагаем понимать наличие субъективных особенностей личности военного, степень внутренней свободы, способность гибко и альтернативно действовать в принятии служебных решений. Личная профессиональная мобильность воспринимается в современном мире как неотъемлемая составляющая процесса профессионального развития специалиста, определяется наличием гибкого сознания, возможностью не только заимствовать образцы поведения и профессиональные шаблоны решения служебных задач, но и использовать творческий подход в процессе восприятия ценностей и идей. М.В. Пономарев отмечает, что мобильность личности проявляется во всем многообразии личностной активности. В понятие «активность» автор включает самостоятельное определение стратегии поведения в любой сложной профессиональной и жизненной ситуации, способность и потребность личности в самоорганизации и саморазвитии, что позволит ей интеллектуально расти и развиваться. Основой активности личности также выступает способность критической оценки и рационального изменения своей деятельности и всей жизни, признание ценности времени, человека и общества в целом. Особой возможностью субъекта активности называют способность самостоятельного регулирования и контроля интеллектуальных, мотивационных, волевых и эмоциональных процессов. Результатом сформированности такого рода активности должна стать профессиональная мобильность личности с четким осознанием своей социальной роли, профессиональной позиции, осознанным и мотивированным выбором профессии как предназначения, что позволит обеспечить высокую эффективность выполняемых служебных задач.

В структуру личностной профессиональной мобильности военного специалиста входит множество качеств личности, условно объединенных в три большие группы: *когнитивный*, *мотивационный и деятельностный компоненты*. Каждый определенный компонент включает сспецифический набор качеств, представляющих особую важность в образовательно-воспитательном процессе военного вуза. Развитость перечисленных компонентов – важнейшая цель педагогического воздействия на личность курсанта в течение всего периода получения образования.

Уровень развития всех компонентов профессиональной мобильности личности во многом определяется качеством образовательной среды военного вуза, которая позволяет сформировать высококвалифицированного профессионала, военного, лидера для Вооруженных Сил РФ.

Для эффективного осуществления профессиональной деятельности военного основу составляют такие качества личности, как активность; дисциплинированность; исполнительность; способность к самоорганизации и саморазвитию;

целеустремленность; настойчивость в процессе достижения целей и преодолении трудностей; собранность и ответственность в принятии служебных решений; стрессоустойчивость; четкость при выполнении профессиональных задач; способность трудиться в команде; обладать высокими организационными способностями. Особый акцент при оценке личностной профессиональной мобильности делается специалистами на психологическую устойчивость и способность адекватно реагировать в стрессовых ситуациях как неотъемлемые черты военного специалиста [1, с. 21].

Когнитивный компонент личностной профессиональной мобильности включает компетентность в профессиональной области знаний или выполняемых служебных функциях, а также наличие знаний в системе российского права, психологии и педагогике. Основу компонента составляют способности личности к аналитической и информационной деятельности, готовность к выполнению командной, учебно-методической, воспитательной, штабной, инженерной работы. Такой специалист должен быть способен адаптироваться в изменениях, происходящих в военной области, принимать оптимальные и корректные решения [2, с. 43]. Когнитивный компонент включает всю совокупность необходимых для осуществления профессии военного информационных компетенций, формируемых как в образовательно-воспитательном процессе вуза, так и в ходе прохождения военной службы. Основные теоретические модели и шаблоны профессии военного заложены в морально-психологическом обеспечении образовательного процесса военного вуза. Они формируют особые педагогические условия и специфическую образовательную среду, отвечающую требованиям будущей профессии.

Мотивационный компонент. Наиболее сложным по содержанию и формированию компонентом является мотивационная сторона профессиональной деятельности военного. В современной ситуации важность представляет не только знаниевая основа трудовой сферы, но и нравственно-этическая. В содержание мотивационного компонента включены мировоззренческие, нравственные, волевые качества и способности. Именно они позволяют при наличии высокого уровня сформированности преуспеть в административно-военной, административной командной работе. Мотивационный компонент в основе своей опирается на личный авторитет военного, признанность и принятие эффективной организации жизни и деятельности военного как эталона организованности и успешности. Авторитет образа военного как собранного, сдержанного, эффективного профессионала полезен не только в процессе воспитания курсантов, но и служит примером для подражания в обществе. Наиболее востребованной чертой военного на современном этапе развития общества названа стрессоустойчивость. Способность осуществлять свою деятельность в области профессии эффективна в условиях многозадачности и особенно ценится на современном рынке труда. Развитие такого качества личности в большей степени происходит в процессе осуществления профессиональной деятельности, когда военный непосредственно сталкивается с множеством проблем и задач, подлежащих оперативному решению. Основа формирования качества стрессоустойчивости военнослужащего должна закладываться в период обучения в военном вузе, где даются знания в области делового общения, психологии личности и межличностных отношений, профессионального такта, умения выстраивать гуманные прочные социальные контакты и связи.

Развитие мотивационного компонента не завершается в образовательном процессе военного вуза, а длится в течение всей жизни. По мнению В.А. Мищенко, окончательное становление профессиональной компетентности со всеми ее компонентами завершается только в процессе непосредственной трудовой деятельности специалиста [3, с. 67]. Личностная профессиональная мобильность зависит от того, насколько правильно сделан выбор профессии, что влияет на наличие/отсутствие внутренней мотивации при осуществлении профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент. Не менее важным компонентом профессии военного является его способность к эффективному осуществлению деятельности по реализации полной серии действий до результативного завершения цикла процесса по решению профессиональной задачи. В содержание деятельностного компонента входит вся совокупность организационных действий по реализации служебных функций. Качественное и быстрое решение поставленной задачи обеспечивает мобильное функционирование не только отдельного подразделения, но и Вооруженных Сил России в масштабах страны [4, с. 33]. Важным качеством личности выступает в данном случае способность брать ответственность на себя за принимаемые решения, от логичности, продуманности которых зависит судьба человека, а часто государства. Другим качеством, данного порядка считается способность отвечать за свои поступки, признавать и анализировать ошибки и выносить из них профессиональный опыт. Деятельностный компонент также определяется активностью личности, как и два предыдущих, что обусловливает их органическую связь. Личностная профессиональная мобильность как целостное понятие педагогической науки определяется, прежде всего, активностью личности в различных ее проявлениях [5].

Второй важной частью данного компонента выступает способность военного к непрерывному обучению, саморазвитию и повышению квалификации, что обеспечивает наличие необходимых знаний на любом этапе профессионального развития военного, позволяет быть востребованным и современным. Высокие темпы развития современного общества определяют необходимость динамичного развития системы образования на всех ее ступенях. Современный педагог должен владеть актуальным уровнем знаний, уметь передавать обучающемуся востребованную информацию, что обеспечит подготовку квалифицированного специалиста на рынке труда. Система высшего образования переживает глубокую модернизацию, требующую от педагогических работников колоссальных усилий и профессиональной мобильности в процессе овладения необходимым уровнем знаний во всех областях [6, с. 51]. Педагоги призваны сегодня постоянно повышать квалификацию и заниматься самообразованием.

Подводя итоги теоретических исследований, мы пришли к выводу, что личностная профессиональная мобильность олицетворяет весь спектр видов активности личности, определенный как наследственными задатками и способностями в отдельных областях знаний, так и сформированными в образовательной среде военного вуза и, далее, – в профессиональной деятельности. Субъективная мобильность определяет уровень успешности военного в профессии, удовлетворенности выбором профессии, степень качества исполняемых служебных обязанностей [7]. Личностная профессиональная мобильность содержит наиболее сложные компоненты структуры личности – нравственные качества, на формирование и развитие которых направлена не только образовательная, но и воспитательная среда военного вуза. Воспитательная работа включает разнообразный спектр мероприятий, являющихся как общими для всех высших образовательных учреждений, так и специфическими, присущими только военным вузам.

Важнейшими компонентами личностной профессиональной мобильности выступают когнитивный, мотивационный и деятельностный. Каждый компонент представлен совокупностью уникальных характеристик, раскрывающих основу профессиональных требований, предъявляемых к курсанту военного вуза.

Библиографический список

1. Вотинцева М.В. *Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Чита, 2011.
2. Сорокин П. *Социальная мобильность*. Перевод с английского М.В. Соколовой. Москва: Academia: LVS, 2005.
3. Мищенко В.А. *Формирование профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования*: монография. Ханты-Мансийск: ОАО «Информационно-издательский центр», 2010.
4. Нужнова С.В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе. *Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе*: тезисы конференции. Троицк: Троицкий филиал Челябинского государственного университета. Available at: http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html
5. Галичин В.А. и др. *Академическая мобильность в условиях интернационализации образования*. Москва: Университетская книга, 2009.
6. Мирошкина М. Интерпретация теории поколений в контексте российского образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 6.
7. Шляхова И.Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы VII Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015: 54 – 64.

References

1. Votinceva M.V. *Integrirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku kak uslovie formirovaniya professional'noj mobil'nosti `ekonomistov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2011.
2. Sorokin P. *Social'naya mobil'nost'*. Perevod s anglijskogo M.V. Sokolovoj. Moskva: Academia: LVS, 2005.
3. Mischenko V.A. *Formirovanie professional'noj mobil'nosti v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Hanty-Mansijsk: OAO «Informacionno-izdatel'skij centr», 2010.
4. Nuzhnova S.V. Suschnost' i struktura ponyatiya professional'noj mobil'nosti v sovremennom obschestve. *Suschnost' i struktura ponyatiya professional'noj mobil'nosti v sovremennom obschestve*: tezisy konferencii. Troick: Troickij filial Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Available at: http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html
5. Galichin V.A. i dr. *Akademicheskaya mobil'nost' v usloviyah internacionalizacii obrazovaniya*. Moskva: Universitetskaya kniga, 2009.
6. Miroshkina M. Interpretaciya teorii pokolenij v kontekste rossijskogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 6.
7. Shlyahova I.B. Pedagogicheskaya paradigma, teoriya, problemy, poiski putej resheniya. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2015: 54 – 64.

Статья поступила в редакцию 19.09.20

УДК 37.032 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00895

Lopoukha A.D., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@mail.ru*
Markovchin S.G., *Cand. Sciences (Engineering), Head of Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia)*
Voronin R.V., *Head of Department of Tactics. Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lokster1978@icloud.com*

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL IDEAS FOR THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL CAPACITY OF FUTURE OFFICERS IN THE RUSSIAN AND SOVIET MILITARY SCHOOLS. The article analyzes possible approaches to the creation of a national military education system in the context of a hybrid war waged against Russia. Insufficient pedagogical training of modern cadets for solving problems of teaching and educating subordinates, due to its critical volume, is noted. The basics and contents of the pedagogical potential of an officer and the possibilities of his development in modern conditions are analyzed. The main pedagogical ideas and approaches of the pre-Soviet and Soviet military schools to its formation are analyzed, their shortcomings are noted, components that can be used are highlighted. Questions are raised, the solution of which can ensure the creation of a national military school of Russia. The pedagogical ideas of the state-patriotic ideologization of military education, its fundamentalization, the transition from training specialists in command and control of military collectives and systems of means of solving this problem are proposed. According to the authors, pedagogization of the educational process of higher education and ensuring its continuity is of particular importance for the training and education of cadets of military universities.

Key words: **formation of Russian military school, national system of military education, development of pedagogical potential in military university.**

А.Д. Лопуха*, д-р пед. наук, проф., Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@mail.ru*
С.Г. Марковчин*, канд. техн. наук, доц., Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск*
Р.В. Воронин*, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lokster1978@icloud.com*

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В РОССИЙСКОЙ И СОВЕТСКОЙ ВОЕННЫХ ШКОЛАХ

В статье анализируются возможные подходы к созданию национальной системы военного образования в условиях ведущейся против России гибридной войны. Отмечена недостаточная педагогическая подготовка современных курсантов к решению задач обучения и воспитания подчиненных в силу ее критического объема. Анализируется сущность и содержание педагогического потенциала офицера и возможности его развития в современных условиях. Проанализированы основные педагогические идеи и подходы досоветской и советской военной школы к его формированию, отмечены их недостатки, выделены компоненты, которые могут быть использованы. Поставлены вопросы, решение которых способно обеспечить создание национальной военной школы России. Предлагаются педагогические идеи государственно-патриотической идеологизации военного образования, его фундаментализации, перехода от подготовки специалистов управления воинскими коллективами и системами средств решения этой задачи. Особое значение для обучения и воспитания курсантов военных вузов имеет, по мнению авторов, педагогизация образовательного процесса высшей школы и обеспечение его преемственности.

Ключевые слова: **становление российской военной школы, национальная система военного образования, развитие педагогического потенциала в военном вузе.**

Нарастание военных угроз в современном мире, вызовы, которые сделаны России коллективным Западом в ходе гибридной войны, повышают требования к качеству подготовки вооруженных сил, их способности обеспечить обороноспособность страны. Качество подготовки войск обеспечивается высоким уровнем педагогической подготовки офицерского состава, его умением качественно обучать и воспитывать личный состав, сплачивать воинские коллективы и уметь осуществлять руководство ими с учетом современных требований. События последних лет, меняющие мир и Россию (масштабные конфликты на Ближнем Востоке, развитие антироссийской деятельности стран Запада, включение нашей страны в число «стран-ревизионистов», главных противников, в документы военно-стратегического планирования США), повлияли на усиление позиционирования России как суверенного, независимого государства [1]. В.В. Путиным сделан важный шаг на пути формирования идеологических основ жизни россиян, в качестве национальной идеи назван патриотизм [2].

Меняются и подходы современной российской власти к направленности и задачам развития современного российского образования. Так, в своем выступлении на «Правительственном часе» в Государственной думе председатель совета по науке и образованию В. Никонов, объективно оценив отношения России со странами Запада, по сути, предложил идеи становления нашей национальной школы. В условиях кризиса в различных областях науки и высшего образования воспреемствованных западных парадигм их развития им заданы общие ориентиры формирования национальной системы образования [3]. Такие задачи, безусловно, будут решаться и в области военного образования. Опыт его реформирования по англосаксонской модели оказался неудачным, с приходом к руководству Вооруженными Силами РФ С.К. Шойгу от него отказались. Требует кардинальных перемен и ориентированная на прусскую, жестко административно управляемая, с избыточной бумажной составляющей современная система военного образования. Становится необходимым создание российской национальной системы военного образования, базирующейся на историческом опыте победной российской и советской военной школы, являющейся ее достойной продолжательницей.

Об этом пишут такие военные ученые, как А.П. Абрамов [4], А.И. Владимиров [5], А.Д. Лопуха [6] и др.

В настоящее время педагогическая подготовка выпускников военных вузов, являющихся на первичных офицерских должностях педагогами-воспитателями (до 60% их служебного времени приходится на организацию и проведение занятий и мероприятий по воспитательной работе с подчиненными), явно недостаточна. Невозможно, получив в ходе обучения за 20 часов занятий по педагогике скромные представления о ней, сформировать и тем более развить достаточный педагогический потенциал, который будет развиваться в процессе всей последующей офицерской службы.

Что мы понимаем под педагогическим потенциалом офицера? Почему его формирование в вузе так важно для успешности развития в непрерывном образовании российских офицеров?

Педагогический потенциал является мерой, критерием, результатом профессиональной педагогической подготовки офицера в субъектном и ресурсном измерениях. Обращение к явлению потенциала отражает «… современную постановку сравнительно традиционной проблемы психологических факторов и механизмов динамической устойчивости и эффективности деятельности личности в изменяющемся мире» [7, с. 48]. Истоки теорий личностного потенциала – в субъектном и ресурсном подходах, теориях рефлексивного сознания, психологии самодерминации и автономии.

«Большая советская энциклопедия» дает понятию «потенциал» следующее общее определение. Потенциал – это «… средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [8, с. 428]. «Толковый словарь русского языка» определяет его как «совокупность каких-нибудь средств, возможностей…» [9]. Педагогический потенциал – социальное понятие. В социологии он определяется как «… интегральное понятие, характеризующее возможности … в решении перспективных задач социального развития … включает источники, средства, силы, резервы … [10, с. 236].

Сущностные характеристики личностного потенциала раскрываются в работах В.Н. Маркова и Ю.В. Синягина, Ю.М., Г.Н. Солнцевой, М.Н. Эпштейна. Они считают, что:

– понятие «потенциал» изначально относится к возможному, причем возможное следует рассматривать как возникающее в процессе самоактуализации в противовес вынужденному. Обладающий развитым педагогическим потенциалом офицер не органичен условиями, он сам создает и меняет себя, а также условия педагогической деятельности;

– потенциал есть система затрачиваемых и возобновляемых ресурсов, причем система ресурсов не замкнута, в норме потенциал постоянно пополняется извне за счет использования в качестве ресурса внешних объектов и условий. Согласно этому положению, педагогический потенциал офицера тем выше, чем более он способен интериоризировать и использовать в педагогической деятельности внешние ресурсы, в т.ч. ресурсы системы непрерывного профессионального образования;

– потенциал определяет стремление человека к самосовершенствованию, развитый педагогический потенциал выступает показателем социальной и профессиональной зрелости офицера.

Мы считаем, что *педагогический потенциал офицера* – это интегральная субъектная характеристика его профессиональной зрелости, отражающая состояние совокупного индивидуального личностного ресурса, проявляющегося в целенаправленном изменении себя и внешних условий педагогической деятельности, в принятии и неуклонной реализации эффективных педагогических решений. Педагогический потенциал обеспечивает относительную свободу офицера-педагога от внешних обстоятельств, степень его автономности и самоуправления, стабильности и устойчивости компетентностных, ценностно-смысловых, мотивационных и иных оснований в условиях неопределенности и динамичных изменений обстановки.

Расхождения во взглядах исследователей на структуру педагогического потенциала офицера значительны. Так, И.Ю. Степанова в своей авторской структуре выделяет «… реализованный (определяется его профессиональным опытом и проявляется в виде наколенных знаний, умений, способностей, готовностей, качеств, позволяющих обеспечивать заданный уровень качества профессиональной деятельности) и нереализованный (определяется целевой, ценностно-мотивационной профессиональной ориентацией человека)» компоненты [11, с. 289]. У Ю.М. Резника – это актуальные и нереализованные возможности. К первым автор относит способности, а ко вторым – неразвитые задатки [12]. Обширную группу составляющих потенциала предлагает коллектив авторов под руководством Д.А. Леонтьева: оптимизм; мужество и жизнестойкость; личностная автономия; самоэффективность; копинг-стратегии; толерантность к неопределенности; контроль за действием; рефлексивность; субъективная витальность [7].

Мы предполагаем, что *структура педагогического потенциала офицера* включает в себя:

– субъектную позицию в педагогической деятельности (отношения, установки, субъектный опыт);

– компетентность (общую, педагогическую и специальную);

– индивидуальный ресурс (педагогический стиль, педагогический такт, педагогические способности, характер, авторитет).

Содержание педагогического потенциала офицера определялось на основе анализа диссертационных исследований по проблеме профессиональной подготовки педагогов, выполненных за последние 20 лет (каталоги Российской государственной библиотеки) [13]. В содержание включены явления, которые обладают, по нашему мнению, высоким рангом, т.е. наиболее активно разрабатываются в качестве личностных факторов эффективности педагогической деятельности.

Устойчивая субъектная позиция педагога по отношению к различным явлениям педагогической деятельности становилась предметом исследований Е.Н. Волковой, А.Ю. Нестеровой, А.В. Лыткиной, Т.Н. Щербаковой и С.Ф. Хлебуновой, Ю.А. Ярышкиной и др. Используя положения перечисленных работ, мы выявили и включили в структуру педагогического потенциала важнейшие:

– субъектные отношения, классифицируемые по предмету на отношения к педагогической деятельности, педагогическому развитию и саморазвитию, к человеку;

– субъектные установки, разделяемые на группы по своей направленности на установку на автономность и самостоятельность, творческий поиск, а также на достижение цели;

– субъектный опыт, выражающийся через следующие эффекты влияния на профессиональную педагогическую деятельность офицера: уверенность в себе и самооценку, жизнестойкость, устойчивость и копинг-стратегии, рефлексивность и готовность к самоизменению.

Второй компонент педагогического потенциала офицера – компетентность – мы определяем на основе базовых теорий компетентностного подхода А.Г. Бермуса, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. как обретенное в процессе развития устойчивое внутренне состояние готовности и способности к выполнению определенного круга задач, определенной деятельности.

Третьим компонентом структуры педагогического потенциала офицера являются его индивидуальные ресурсы, к которым отнесены:

– педагогические способности – индивидуально-психологические особенности, развитые задатки, образующие предпосылки успешной педагогической деятельности. Включают в себя академические, перцептивные, речевые, прогностические (воображение), способности к распределению внимания, а также педагогический такт (Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов);

– педагогический стиль – уникальная устойчивая система предпочитаемых офицером методов, средств, приемов педагогической деятельности. Структурирован через виды педагогических задач следующим образом: стиль общения и обучения, стиль воздействия на личность и воспитание, стиль контроля (З.Н. Вяткина, В.М. Данильченко, Н.Ю. Посталюк, В.А. Толочек);

– авторитет – возможности социально-психологического влияния на подчиненных, товарищей и воинские коллективы. Включает в себя должностной (служебный), моральный и профессиональный авторитет офицера (В.К. Луценко, И.Н. Пугин, М.Ю. Титова).

Предшествующий опыт реформирования российского военного образования и науки в постсоветский период позволяет сделать вывод о необходимости учета при создании национальной военной школы уроков прошлого, положительных моментов в работе царской российской и советской систем военного образования.

Основы первой были заложены Петром I, который создал офицерский корпус как профессиональное военное сословие [14, с. 25 – 27], принял личное участие в разработке основ организации его службы [15]. Впервые в России им создаются специальные военно-учебные заведения для подготовки офицерского состава. Положительными моментами этого периода были:

– необходимость опыта службы для присвоения офицерского звания;

– продвижение по службе за реальные заслуги;

– получение образования как залог успешной карьеры.

Созданная им система базировалась на системе православных ценностей, формировала преданность государству и любовь к Отечеству.

Она включала: созданные Петром I офицерский корпус, профессиональные военно-учебные заведения, идеологию и ценности военной службы, состав профессиональных военных педагогов.

К середине XIX века сложилась ситуация, в которой описанная выше педагогическая система военно-профессионального образования перестала давать адекватные ответы на новые вызовы геополитических противников, имеющих притязания на зоны жизненных интересов России того периода (к ним относились Турция, Франция и Англия). Это привело к развязыванию неудачной для России Крымской войны 1853 – 1856 годов. В этой войне причинами поражения стали не только отсталость вооружения, военной техники и тактики, но и недостаточная педагогическая подготовка офицерского состава. Осознание этого подвигло Александра II к принятию решения о проведении военной реформы, основная заслуга в реализации планов которой принадлежала в конце XIX века военному министру генералу Д.А. Милютину.

Фактически она началась после ликвидации крепостного права и наиболее активно шла в последней четверти XIX века. Реформировалась и система военного образования. Были созданы на базе начальных военных училищ прогимназии, готовившие к поступлению в юнкерские училища, произошла реорганизация кадетских корпусов, на базе общеобразовательных классов которых создавались военные гимназии, а из специальных классов – военные училища.

С этого времени в офицеры производились только лица, получившие военное образование. В высших военно-учебных заведениях были коренным образом переработаны учебные планы и программы, что серьезно улучшило подготовку офицеров с высшим военным образованием [14, с. 140 – 141]. Для военно-педагогической системы профессионального образования этот период характерен тем, что после отмены крепостного права российское общество включилось, говоря современным языком, в процесс «демократизации». Принятие «Устава о воинской повинности» 1874 года, «Учреждения судебных установлений» 1864 года, «Городового положения» 1870 года, «Положения о губернских и уездных земских учреждениях» 1864 года, «Общего положения о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости» 1861 года [15, с. 275 – 282] создало в стране ситуацию, требующую модернизации всех социальных институтов, включая педагогическую систему военного образования. В военно-учебные заведения начали поступать «разночинцы», появилась необходимость системного проведения воспитания, формирования идей и ценностей демократизирующейся России, постановки преподавания на научную основу.

В разработке теоретических основ педагогической системы военно-профессионального образования неоценим вклад великого военного педагога М.И. Драгомирова, который стал основателем российской военной дидактики и теории воспитания, которое он считал приоритетным по отношению к обучению [16]. К сожалению, в силу ряда причин социально-исторического характера, косности и инерционности монархического режима в России, особенно в плане патриотизации системы общего образования и обеспечения всеобщего образования в стране, позволяющей готовить грамотного и патриотически ориентированного офицера и солдата, реформы шли медленно. В военном образовании дело обстояло не лучшим образом, это видно не только из анализа художественных произведений писателя А.И. Куприна и графа Игнатьева, но и ряда высказываний видных офицеров этого периода.

Так, А.И. Верховский отмечал в качестве недостатков подготовки офицеров боязнь самостоятельности, разрушения свободной воли, отсутствие способности к смелым решениям. Знания в элементарной форме, считал он, требуются от офицера в должности не выше командира роты. От старших ничего не требуется, и им возможно дослужиться до самых высоких должностей, не прочитав ни одной книги на военные темы [17].

Он характеризовал тип начальника, вырабатываемого педагогической системой военного образования: исполнительный, не решающийся высказать свое мнение, требовательный к подчиненным, но совершенно незнакомый с техникой военного дела на войне, неспособный самостоятельно действовать, теряющийся в боевой действительности без руководства начальников.

Офицерство отличалось аполитичностью, а воспитание военнослужащих нередко расценивалось как антиправительственная агитация. В подобных оценках А.И. Верховский не одинок, привести подобные оценки ситуации в офицерской среде не позволяет, к сожалению, формат нашей статьи.

Указанные недостатки педагогической системы подготовки офицерских кадров привели к проигрышу Россией русско-японской и Первой мировой войн.

После революции 1917 года прежняя система военного образования была сломана, а на ее основе создана новая, соответствующая реалиям нового государства и его военной организации.

Для ведения педагогической работы в создаваемых военных школах и академиях широко привлекались офицеры царской русской армии. С учетом низкого образовательного уровня обучаемых строилась система их обучения. Широко применялись используемые в педагогике массовых школ в США методы «активного обучения», «лабораторный», «дальтон-план», «лабораторно-бригадный» [18, с. 34 – 35].

По мере повышения грамотности населения военно-образовательные заведения переходили к традиционным методам обучения средней и высшей профессиональной школы. Уже в 1921 году существовал высший академический военно-педагогический совет, в котором существовал постоянный рабочий орган – малый академический совет, реализующий общее руководство педагогической и воспитательной работой в вузах. Вузы делились на низшие, высшие и академии [18, с. 28 – 30].

В кратчайшее историческое время была создана развитая система военного образования, готовящая офицеров тактического, оперативно-тактического и стратегического звеньев военного управления. К 1937 году средний начсостав готовили 75 военных училищ, а уже к 1941 году – 63 училища для сухопутных войск, 32 летных и 14 военно-морских училищ, старший и высший – 14 военных академий и 6 военных факультетов при гражданских вузах [19, с. 12]. При этом на изучение общественных дисциплин отводилось 633 часа. Кроме указанных училищ существовала развитая сеть курсов (младших лейтенантов и воентехников, усовершенствования начальствующего состава). С учетом их большого количества обеспечивалась глубокая специализация военно-учебных заведений. Особое место принадлежало обучению методам политического воспитания подчиненных.

Система военно-профессионального воспитания СССР обладала мощной воспитательной составляющей, базирующейся на популярной тогда коммунистической идеологии. Следует отметить, что предвоенное воспитание исходило из классово-интернационального подхода, недостаток которого изначально был осознан в ходе неудачной войны с Польшей, а в последующем – тяжелой войны с Финляндией, только после этого, с конца 1940 года, ставится задача воспитания в духе советского патриотизма.

Педагогическая система военного образования укрепила перед войной свою кадровую составляющую, материальную базу вузов и смогла обеспечить квалифицированными командно-политическими кадрами бурно растущую Красную Армию.

Главным экзаменом на ее зрелость стала Великая Отечественная война. Ее система военно-профессионального образования СССР с честью выдержала, а в послевоенные годы успешно готовила высококвалифицированные кадры для решения оборонных задач. Необходимо отметить, что негативные тенденции в постсоветский период в ней все же возникали. Они были связаны с массовыми сокращениями армии в период правления Н.С. Хрущева, снижением благосостояния офицеров в 60 – 70 годы, формированием негативного отношения к армии в ходе горбачевской перестройки. Развал СССР стал, по мнению В.В. Путина, великой трагедией. Унаследованные от СССР вооруженные силы и их военно-профессиональное образование были критично сокращены, в результате чего утратился ряд научных школ и образовательных учреждений, готовящих специалистов по ряду специальностей. Военная школа стала готовить курсантов по опыту прошлых войн и противопартизанской борьбы. Восстановление основы современной системы военного образования связано с деятельностью С.К. Шойгу. Вместе с этим сегодня существует необходимость глубоко проанализировать оборонные задачи, которые предстоит решать России и ее армии в ближайшие годы. Только это может позволить верно определить стратегию развития педагогической системы военного образования. В современной системе приоритет принадлежит обучению использования средств вооруженного насилия. Гибридная война востребует специалистов в области управления насилием. Мы предлагаем свой взгляд на решение этой проблемы с учетом того, что военное образование как социальная система является организацией, для которой характерны такие системообразующие качества, как цель, иерархия, управление, субъективность, неопределенность функционирования, наличие границ управляемости [20, с. 305].

К существенным признакам ее как организации относится наличие цели, воплощение отношений власти, совокупность статусов и ролей, правил, регулирующих связи между ними, формализация целей и отношений.

Организации военного образования включают различные подсистемы: технические, управленческие, идейно-воспитательные, экономические, учебные и иные, в которых функционируют различные социальные группы: профессиональные (формальные), социально-психологические (неформальные).

Формальная организация рациональна, безлична, отношения между индивидами в ней установлены по программе, она подчиняется только функциональным целям [20, с. 219].

Неформальная организация в системе военного образования представлена самопроизвольно складывающейся системой социальных связей, являющихся результатом длительного внутригруппового (корпоративного) и личностного взаимодействия. Ее представляют ветеранские и иные общественные организации, личностные связи действующих офицеров и ветеранов офицерской службы, офицерские традиции, история, культура, реализуемые в офицерской среде ценности.

Неформальная организация – ответ на ограниченные возможности формальной организации учесть все реалии военно-профессиональной деятельности офицерства, неполного тождества деятельности индивида в военной организации и его формальной функции.

Неформальная организация военного образования может и должна вносить в него реальные интересы, планы офицеров, обеспечивать их влияние на систему в целом.

Их единство способны обеспечить следующие факторы: глубокое понимание целей военного образования, понимание их рациональности, формирование государственно-ориентированных идейно-ценностных основ, уход от избыточной формализации системы.

В русле сказанного особое значение для развития системы военно-профессионального образования имеет внесение ясности в ряд смыслообразующих вопросов.

1. Необходимо четко определиться с выбором модели военной школы. Она будет развивать традиции русской победной офицерской школы либо станет блеклой копией англосаксонской, модель которой хотели копировать при Е. Приезжевой? Стоит при этом четко представлять, что в силу глубоких расовых особенностей россиян [21] эта система будет заведомо неэффективной.

2. Какой будет идейно-ценностная основа педагогической системы? Она останется либерально-демократической или твердо станет на рельсы заявленной В.В. Путиным патриотической национальной идеи и ценностей?

3. В военном образовании будет превалировать фундаментальная подготовка высокообразованного офицера-патриота или узконаправленного аполитичного «профессионала»?

4. В содержании образования будут преобладать знания, свойственные высшей школе либо «солдатская наука», для которой достаточно прохождения службы в воинской части?

5. Подготовка преподавателей военных вузов станет системной либо сохранится метод натаскивания людей, не имеющих педагогического образования, в процессе работы «по образцу» коллег, имеющих практический опыт?

6. Снимут ли с педагогов многочисленную бумажную рутину, дав им возможность для профессионально-культурного роста и качественной подготовки к занятиям?

7. Придет ли понимание того, что ежегодное изменение программ обучения по той же специальности снижает качество обучения и не позволяет анализировать их оптимальность?

Ответы на эти вопросы смогут объединить усилия формальной и неформальных организаций педагогической системы военно-профессионального образования, мнения представителей которых по ним сегодня кардинально расходятся.

Мы задали эти вопросы для начала научной дискуссии и ниже изложим по ним свою точку зрения.

На наш взгляд, в системе военного образования необходимо развивать модель русской военной школы, вводя в вузах факультетскую систему для обеспечения оптимальной специализации выпускников.

Идейной основой должна стать заявленная В.В. Путиным патриотическая идея и ценности российского офицерства, охарактеризованные в работе Т.Л. Лопуха [22].

Образование в системе высшего военного образования должно быть фундаментальным, ориентированным на сферу социального управления.

Для подготовки к замещению низовых командных должностей можно ввести десятимесячные курсы для лиц с высшим образованием и систему «экстерната» для сержантов со средним профессиональным образованием с опытом успешной службы пять и более лет. Будущим офицерам необходимы глубокие знания теории военного дела и военной педагогики, методики обучения и воспитания войск. Истина «оружие командира – его подразделение» – неизменна.

Для повышения квалификации педагогов и психолого-педагогической подготовки курсантов в каждом вузе необходима кафедра военной педагогики и психологии, современная война идет преимущественно в области общественного и индивидуального сознания. Необходимо, на наш взгляд, кардинально сократить бумажную составляющую военного образования, которая стремительно нарастает. Приведем пример. Если ранее планирование и отчетность по научной работе были представлены четырьмя основными документами, то теперь их свыше двух десятков на кафедре, где нет исследовательских структур и должностей! Педагоги допоздна, а зачастую и дома погружены в «бумажные дела».

Ежегодно для очередных поступающих в вузы готовятся новые программы, хотя характер деятельности офицера не меняется, разрабатываются новые квалификационные требования.

Но ведь устойчивость и качество обеспечивает традиция, а инновации вполне возможно реализовать в изменении содержания изучаемых тем и применении новых средств обучения.

Повторимся, поставленные нами вопросы – это приглашение к широкой дискуссии педагогической общественности. Представленное нами видение логики их решения отражает преобладающие в педагогическом сообществе военных вузов и ветеранской общественности мнения. Они представляют неформальную организацию высшей военной школы, знают ее проблемы изнутри и искренне желают ее выхода на уровень современных требований военного дела.

Библиографический список

1. *Конституция Российской Федерации* (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г., с изменениями, одобренными в ходе всероссийского голосования 01.07.2020). Официальный интернет-портал правовой информации. Available at: http://www.pravo.gov.ru
2. Путин В.В. *Встреча с активом Клуба лидеров*: стенограмма 03.02.2016. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/by-date/03.02.2016
3. *В. Никонов указал на основные проблемы российской системы высшего образования*. Available at: http://duma.gov.ru/news149841
4. Абрамов А.П. *Отечественный и зарубежный опыт формирования личности в условиях военного образования*: монография. Москва: Direct MEDIA, 2014: 227.
5. Владимиров А.И. Об инновационных Вооруженных Силах России, национальной военной мысли, военной науке и профессиональном военном образовании. *Независимое военное обозрение*. 2010; № 8: 14 – 16.
6. Лопуха А.Д. Качество военного образования: цель – эджастментизм? *Психолого-педагогические исследования в Сибири*. 2020; № 5: 49 – 51.
7. Леонтьев Д.А. и др. *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Москва: Смысл, 2011.
8. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская Энциклопедия, 1975; Т. 20.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «ИТИ технологии», 2006.
10. *Социологическая энциклопедия*: в 2 т. Москва: Мысль, 2003; Т. 2.
11. Степанова И.Ю. Профессиональный потенциал человека как фактор востребуемости непрерывного образования для обеспечения качества жизни. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2015; № 1: 288 – 293.
12. Резник Ю.М. *Феноменология человека: бытие возможного*. Москва: Канон+, 2016.
13. *Каталоги. Российская государственная библиотека*. Available at: https://www.rsl.ru/ru/4readers/catalogues/
14. Авдеев В.В., Визер В.Г. *Военная история*: учебное пособие. Новосибирск: Архивариус-Н. 2009.
15. Писарькова Л.Ф., Данилина Г.Я. *История России. XVIII – XIX вв.*: хрестоматия. Москва: Вербум-М, 2003.
16. Драгомиров М.И. Избранные труды. *Вопросы воспитания и обучения войск*. Под редакцией Л.Г. Бескровного. Москва: Воениздат, 1956.
17. Верховский А.И. *Россия на Голгофе. Из походного дневника 1914 – 1918 гг.* Петроград, 1918.
18. *Антология военно-педагогической мысли России*: учебное пособие: в 12 ч. Авторы-составители В.Ф. Березин, И.М. Рукавицын. Под редакцией В.И. Пронина. Новосибирск: НВВКУ МВД России, 1992; Ч. VIII. Первая четверть XX века.
19. *Антология военно-педагогической мысли России*: учебное пособие: в 12 ч. Авторы-составители В.Ф. Березин, И.М. Рукавицын. Под редакцией В.И. Пронина. Новосибирск: НВВКУ МВД России, 1992; Ч. IX. Вторая четверть XX века.
20. *Краткий словарь по социологии*. Под редакцией Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. Москва: Политиздат, 1989.
21. Ганс Ф.К. Гюнтер. *Избранные работы по расологии*. Перевод с немецкого А.М. Иванова. Москва: Белые альвы, 2005.
22. Лопуха Т.Л., Лопуха А.Д. *Идейно-ценностные основы профессионального воспитания курсантов военных вузов*: монография. Новосибирск: НВВКУ, 2020.

References

1. *Konstituciya Rossijskoj Federacii* (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 g., s izmeneniyami, odobrennymi v hode vserossijskogo golosovaniya 01.07.2020). Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. Available at: http://www.pravo.gov.ru
2. Putin V.V. *Vstrecha s aktivom Kluba liderov*: stenogramma 03.02.2016. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/by-date/03.02.2016
3. *V. Nikonov ukazal na osnovnye problemy rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya*. Available at: http://duma.gov.ru/news149841
4. Abramov A.P. *Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt formirovaniya lichnosti v usloviyah voennogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva: Direct MEDIA, 2014: 227.
5. Vladimirov A.I. Ob innovacionnyh Vooruzhennyh Silah Rossii, nacional'noj voennoj mysli, voennoj nauke i professional'nom voennom obrazovanii. *Nezavisimoe voennoe obozrenie*. 2010; № 8: 14 – 16.
6. Lopuha A.D. Kachestvo voennogo obrazovaniya: cel' – `edzhastmentizm? *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya v Sibiri*. 2020; № 5: 49 – 51.
7. Leont'ev D.A. i dr. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika*. Moskva: Smysl, 2011.
8. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `Enciklopediya, 1975; T. 20.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «ITI tehnologii», 2006.
10. *Sociologicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Mysl', 2003; T. 2.
11. Stepanova I.Yu. Professional'nyj potencial cheloveka kak faktor vostrebuemosti nepreryvnogo obrazovaniya dlya obespecheniya kachestva zhizni. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya*. 2015; № 1: 288 – 293.
12. Reznik Yu.M. *Fenomenologiya cheloveka: bytie vozmozhnogo*. Moskva: Kanon+, 2016.
13. *Katalogi. Rossijskaya gosudarstvennaya biblioteka*. Available at: https://www.rsl.ru/ru/4readers/catalogues/
14. Avdeev V.V., Vizer V.G. *Voennaya istoriya*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: Arhivarius-N. 2009.
15. Pisar'kova L.F., Danilina G.Ya. *Istoriya Rossii. XVIII – XIX vv.*: hrestomatiya. Moskva: Verbum-M, 2003.
16. Dragomirov M.I. Izbrannye trudy. *Voprosy vospitaniya i obucheniya vojsk*. Pod redakciej L.G. Beskrovnogo. Moskva: Voenizdat, 1956.
17. Verhovskij A.I. *Rossiya na Golgofe. Iz pohodnogo dnevnika 1914 – 1918 gg.* Petrograd, 1918.
18. *Antologiya voenno-pedagogicheskoj mysli Rossii*: uchebnoe posobie: v 12 ch. Avtory-sostaviteli V.F. Berezin, I.M. Rukavicyn. Pod redakciej V.I. Pronina. Novosibirsk: NVVKU MVD Rossii, 1992; Ch. VIII. Pervaya chetvert' XX veka.
19. *Antologiya voenno-pedagogicheskoj mysli Rossii*: uchebnoe posobie: v 12 ch. Avtory-sostaviteli V.F. Berezin, I.M. Rukavicyn. Pod redakciej V.I. Pronina. Novosibirsk: NVVKU MVD Rossii, 1992; Ch. IX. Vtoraya chetvert' XX veka.
20. *Kratkij slovar' po sociologii*. Pod redakciej D.M. Gvishiani, N.I. Lapina. Moskva: Politizdat, 1989.
21. Gans F.K. Gyunter. *Izbrannye raboty po rasologii*. Perevod s nemeckogo A.M. Ivanova. Moskva: Belye al'vy, 2005.
22. Lopuha T.L., Lopuha A.D. *Idejno-cennostnye osnovy professional'nogo vospitaniya kursantov voennyh vuzov*: monografiya. Novosibirsk: NVVKU, 2020.

Статья поступила в редакцию 22.09.20

УДК 371.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00896

Miroshnichenko V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),*
E-mail: Vlada_V@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TEACHERS' PREPARATION FOR WORK IN SCHOOLS WITH A NATIVE (NON-RUSSIAN) LANGUAGE OF INSTRUCTION. The article reveals peculiarities of schools with a native (non-Russian) language of instruction at the present stage. The analysis of normative documents has shown that these peculiar features include the ethnic composition of subjects of the educational process, the inclusion of ethnocultural subjects in the curriculum, reflection of educational research and design and research activities of ethnocultural themes in the content, the presence of a holistic educational environment that takes into account historical, cultural, ethnic and regional specifics. The author of the article explains the necessity to organize special teacher training to work in such schools. The following are the main organizational and pedagogical conditions for preparation: taking into account the real needs of the national subjects of the Russian Federation in teachers of their native (non-Russian) language; consistency, continuity and integration of all continuing education systems; bringing the level of professional training of native language teachers into the line in accordance with the needs of a modern school and with the requirements of standards; modernization of the content of education, taking into account national, regional and ethnocultural characteristics of the region, as well as technologies and teaching methods; interaction of all organizations which activities are aimed at solving the problem of preservation and development of languages and cultures of the peoples of the region.

Key words: **school with native (non-Russian) language of instruction, teacher training in continuing education system, organizational and pedagogical conditions.**

В.В. Мирошниченко, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова», г. Абакан,*
E-mail: Vlada_V@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РАБОТЫ В ШКОЛАХ С РОДНЫМ (НЕРУССКИМ) ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрываются особенности школ с родным (нерусским) языком обучения на современном этапе. Анализ нормативных документов показал, что к таким особенностям относятся: этнический состав субъектов образовательного процесса, включение в учебный план предметов этнокультурной направленности, отражение в содержании учебно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности этнокультурной тематики, наличие целостной образовательной среды, учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику. Автор статьи обосновывает необходимость организации специальной подготовки учителей для работы в таких школах. В качестве основных организационно-педагогических условий подготовки выделяют: учет реальной потребности национальных субъектов Российской Федерации в учителях родного (нерусского) языка; непрерывность, преемственность и интеграция всех системы непрерывного образования; приведение уровня профессиональной подготовки учителей родного языка в соответствие с запросами современной школы и требованиями стандартов; модернизация содержания образования с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона, а также технологий и методик преподавания; взаимодействие всех организаций, чья деятельность направлена на решение проблемы сохранения и развития языков и культур народов региона.

Ключевые слова: **школа с родным (нерусским) языком обучения, подготовка учителей в системе непрерывного образования, организационно-педагогические условия.**

Известный социолог К. Манхейм писал, что «образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества» [1, с. 479]. Задача нашего исследования – показать на примере подготовки учителей для работы в школах с родным (нерусским) языком обучения, каким образом данный тезис реализуется в современных условиях.

В Российской Федерации проживает более 180 национальностей (национальных групп), у многих из которых есть свои школы с обучением на родном (нерусском) языке. «В настоящее время в России в государственной системе образования используется более 90 языков, из них 31 – в качестве языка обучения и более 60 языков – в качестве предмета изучения» [2, *с. 51*]. Поэтому проблема качественного обеспечения образования и подготовки учителей в таких школах для многих регионов является актуальной.

Проблеме подготовки учителей для работы с детьми коренной национальности всегда уделялось большое внимание как в нашей стране [3; 4; 5], так и за рубежом [6; 7; 8]. По мнению многих ученых [9; 10;11], подготовка учителей для работы в школах с родным (нерусским) языком обучения и с учетом этнокультурных и региональных особенностей региона в настоящее время нуждается в существенной корректировке.

Поэтому целью нашего исследования является рассмотрение особенностей школ с родным (нерусским) языком на современном этапе, а также организационно-педагогических условий, способствующих качественной подготовке учителей для работы в таких школах.

Содержание деятельности школ с родным (нерусским) языком обучения опирается на такие документы, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция национальной образовательной политики в Российской Федерации, Концепция преподавания родных языков народов России, Федеральный государственный образовательный стандарт и ряд других.

Согласно нормативным документам, современная школа с родным (нерусским) языком обучения – это образовательное учреждение, в котором:

– этнический состав субъектов образовательного процесса (обучающихся, учителей, родителей) в основном однороден, уровень владения родным (нерусским) языком достаточно высок, при этом развит билингвизм (русско-национальное и национально-русское двуязычие);

– часть учебного плана направлена на удовлетворение языковых и этнокультурных потребностей обучающихся: «Родной (нерусский) язык и литература» (5 – 11 классы), «Родной язык и литературное чтение» (1 – 4 классы), «История и культура народов республики (региона)» (1 – 11 классы);

– во внеурочной деятельности реализуются программы, связанные с национально-ориентированными видами искусства, музыки, танцев, спорта;

– учебно-исследовательская и проектно-исследовательская деятельности также отражают этнокультурную тематику;

– система оценки качества преподавания родного (нерусского) языка включает разработку и использование контрольно-измерительных материалов как для текущей, так и итоговой (ГИА) аттестаций;

– наличие целостной образовательной среды, учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику.

По нашему мнению, подготовка учителей для работы в школах с родным (нерусским) языком обучения будет эффективна, если ее организовать в системе непрерывного педагогического образования на основе следующих организационно-педагогических условий:

1. *Учет реальной потребности национальных субъектов Российской Федерации в учителях родного (нерусского) языка.* Его осуществляют Министерства образования и науки республик, краев и областей, в которых функционируют школы с преподаванием родного (нерусского) языка обучения. Это позволяет формировать заказ на подготовку таких учителей в вузах.

В настоящий момент в общеобразовательных организациях Российской Федерации работают 23 766 учителей родного языка и литературы. При этом кадровая потребность на ближайшие три года составляет 860 учителей, из них 65 – учителя родных языков коренных малочисленных народов Российской Федерации [12].

Нами была проанализирована подготовка учителей родных языков в стране. Рассматривались вузы, осуществляющие такую подготовку, а также институты развития образования и повышения квалификации, реализующие программы повышения квалификации и переподготовки учителей.

Анализ сложившейся системы показал достаточное количество высших учебных заведений по подготовке учителей родного (нерусского) языка обучения. Вместе с тем в некоторых регионах такая система не является полной, не прослеживается преемственность в организации подготовки учителей родных (нерусских) языков на всех ступенях системы непрерывного педагогического образования.

Изучение опыта работы по подготовке учителей к работе в школах с учетом этнокультурных особенностей того или иного региона показало разрозненность, фрагментарность функционирования такой системы в контексте непрерывного образования.

Нами практически не встречалась информация о довузовском этапе подготовки учителей с использованием краеведческого материала, хотя опыт использования педагогических классов в такой работе достаточно широк [13]. Большим минусом, на наш взгляд, было исключение из современных документов об образовании понятия педагогический класс как форма предпрофильной подготовки, помогающая школьникам старших классов практически попробовать себя в роли учителя еще до поступления в педагогический вуз. Педагогические классы мы рассматриваем не только с точки зрения профориентации на учительскую специальность, но и в некоторых случаях как форму обучения старшеклассников использованию краеведческого материала в образовательной деятельности.

В высших учебных заведениях наблюдается наличие во многих учебных планах дисциплин этнокультурной и этнопедагогической направленности, которые относятся к вариативной части и могут быть не выбраны студентами.

Многие вузовские дисциплины в свое содержание могут включать региональный компонент, и здесь все часто зависит от желания и возможностей конкретного преподавателя предоставлять студентам материал, отражающий этнокультурную специфику. В итоге мы видим противоречие в том, что преподаватель средствами своего предмета зачастую формирует не связанные в какую-то целостную картину представления о культуре, традициях, обычаях своего региона, их современную интепретацию. Студент же, получая такие разрозненные знания, часто оказывается перед необходимостью их комплексного применения в процессе решения конкретных этнопедагогических и этнопсихологических проблем. Узкоспециализированный подход к подаче этнокультурного содержания образования студентов, а также нарушение единства в изложении отдельных вопросов мешают будущему учителю синтезировать, интегрировать знания вокруг решаемой этнопедагогической и этнопсихологической проблемы, состыковывать их в целостную картину.

По нашему мнению, только такая организация работы по подготовке учителей, которая будет проводиться в системе, с учетом закономерностей формирования того или иного этноса в регионе, региональной и этнокультурной специфики, а также с опорой на современные тенденции современного мироустройства, способна сформировать у обучающихся целостную картину мира, в которой будет глубокое уважение родного народа, а также людей живущих рядом, и, самое главное, толерантное отношение и способность принятия отличных от собственной точек зрения (мировоззренческих, религиозных и др.).

2. Следующим важным организационно-педагогическим условием качественной и эффективной подготовки учителей для работы в школах с родным (нерусским) языком обучения и с учетом этнокультурных и региональных особенностей мы считаем создание системы такой подготовки на основе *непрерывности и преемственности всех ступеней (довузовского, вузовского и послевузовского).*

Под *системой непрерывного педагогического образования* нами понимается интегративная целостность взаимосвязанных подсистем (ступеней образо-

вания на довузовском, вузовском и послевузовском уровнях), обеспечивающая непрерывный и последовательный процесс подготовки учителей к работе в школах с родным (нерусским) языком обучения и с учетом особенностей региона.

Для успешного функционирования и развития системы непрерывной подготовки учителей особое значение приобретает осуществление преемственности довузовского, вузовского и послевузовского уровней.

3. Реализация третьего организационно-педагогического условия – *интеграция разных ступеней системы непрерывного образования* – предполагает объединение в единую систему подготовки учителей родного (нерусского) языка обучения базовых школ (довузовская подготовка), вузов (основной этап профессиональной подготовки) и институтов развития образования и повышения квалификации (послевузовская подготовка).

В процессе реформирования профессионального образования апробируются модели интеграции различных ступеней профессионального образования. Это могут быть комплексы: «базовая школа – вуз», «колледж – вуз», «базовая школа – колледж – вуз», «вуз – послевузовское образование».

Говоря об интегративных тенденциях в системе непрерывного образования, исследователи чаще всего рассматривают формальное образование, то есть те государственные учреждения, которые по заказу государства и общества осуществляют образование по вертикали и горизонтали (детский сад, школа, колледж, вуз, система повышения квалификации). Вместе с тем можно выделить как интеграционные (объединяющие), так и дезинтеграционные (разъединяющие) процессы, привносимые этническим фактором, влияющие на систему непрерывного педагогического образования.

Исследование дезинтеграционных факторов в системе высшего образования провела О.И. Давыдова. Она указывает, что «анализ учебных планов педагогических вузов разных регионов России показал, что под национально-региональным компонентом подразумевается именно национальный компонент. Безусловно, важно будущему специалисту получить знания по краеведению или народной педагогике того народа, что является титульным для этого региона, но поликультурность России и мира в целом при этом упускается» [14, с. 23].

Интеграционное содержание фактора этничности отражается в «стремлении к общемировым стандартам в образовательной сфере; обогащению педагогического процесса культурно-историческим содержанием различных этнических традиций и, соответственно, воспитанию толерантного и адаптационного мировоззрения; использованию в учебно-воспитательном процессе апробированных и состоятельных элементов народной педагогики, этикета, династийных, семейных традиций и ценностей национальных культур в условиях кризиса духовности и т.д.» [15, с. 26].

4. Следующее организационно-педагогическое условие подготовки учителей школ с родным (нерусским) языком обучения – *приведение в соответствие уровня профессиональной подготовки таких учителей в соответствии с запросами современной школы и с требованиями профессионального стандарта «Педагог» и Федерального государственного образовательного стандарта*.

Мониторинги, проводимые специалистами Министерств образований различных регионов, в целом показывают примерно одинаковую картину. Наша задача заключается в том, чтобы на основе анализа профессионального стандарта «Педагог», Федерального государственного образовательного стандарта разработать модель учителя школы с родным (нерусским) языком обучения. По причине ограничения объема публикуемой статьи описание такой модели будет представлено в отдельном материале.

5. Одно из важных организационно-педагогических условий – *модернизация содержания образования с учетом региональной и этнокультурной специфики региона, а также технологий и методик преподавания, развитие мотивации у обучающихся к изучению родного языка, культуры, историко-культурного наследия народов региона* – подводит к необходимости пересмотра основных подходов к структурированию и наполнению содержания образования в логике формирования целостного представления о культурах региона, страны, мира.

Методологически содержание образования с учетом этнокультурных и региональных особенностей может быть рассмотрено на «мировоззренческом, общенаучном, конкретно-научном и методическом уровнях» [9].

Проблема использования современных технологий и методик преподавания родных (нерусских) языков, истории и культуры этносов в последнее время достаточно широко раскрывается в научной и методической литературе. К новым технологиям можно отнести следующие: технологии обучения родному (нерусскому) языку как иностранному, технология обучения языкам «Языковое гнездо» [16], технологии организации культурных практик ребенка [17], проектные этноориентированные технологии [18; 19], этноориентированные квесты [20], электронные образовательные ресурсы [21] и др.

Грамотное использование этих и других технологий способно значительно повысить интерес и мотивацию обучающихся к изучению родного языка, культуры, историко-культурного наследия народов региона. Вместе с тем даже использование самых новейших достижений в области педагогики (этнопедагогики), психологии (этнопсихологии) и активных методов обучения и технологий не способно поднять престиж родного языка и культуры для подрастающего поколения, если не будет организовано взаимодействие всех заинтересованных в решении этой проблеме лиц.

Поэтому мы переходим к следующему условию – *организация сетевого взаимодействия всех организаций, чья деятельность направлена на решение проблемы сохранения и развития языков и культур народов региона*.

Работа по сохранению и развитию языков и культур народов региона может осуществляться только комплексно, в системе и в тесной взаимосвязи с разными образовательными, научно-исследовательскими, экспериментальными и другими организациями, занимающимися проблемами сохранения и развития языка и культуры этносов региона [22].

Организация тесной взаимосвязи Министерства просвещения РФ, Министерства науки и высшего образования РФ, Министерств образования и науки регионов, высших учебных заведения региона, базовых школ, институтов развития образования и повышения квалификации в регионах, где осуществляется подготовка учителей родных (нерусских) языков обучения, позволяет «решить следующие проблемы:

– мониторинг потребности государственных и муниципальных общеобразовательных организаций республик в учителях родного (нерусского) языка и литературы, а также учебной и методической литературы (Министерство науки и образования республик (регионов));

– подготовка высококвалифицированных кадров, а также повышение профессионального мастерства учителей через магистратуру, аспирантуру (высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку учителей для школ (нерусских) языков обучения);

– совершенствование профессиональной готовности студентов – будущих учителей родного языка во время прохождения практики в базовых школах;

– научно-методическое сопровождение и повышение квалификации родного (нерусского) языка и литературы региона с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей (институты развития образования и повышения квалификации)» [22].

Таким образом, в этой статье нами был дан анализ школы с родным (нерусским) языком обучения, раскрыты основные требования к организации таких учреждений с точки зрения основных нормативных документов. Сформулированы основные требования к подготовке учителей школ с родным (нерусским) языком обучения на современном этапе. Все это позволит описать модель и технологию подготовки учителей для работы в таких школах на современном этапе. По нашему мнению, организации подготовки учителей для школ с родным (нерусским) языком обучения необходимо уделять пристальное внимание как со стороны государства, так и со стороны всех заинтересованных лиц в сохранении и развитии культур и языков коренных этносов России. Такая подготовка будет гораздо эффективнее, если упор делать на включение в содержание образования не только родной культуры, но и культур этносов-соседей.

Библиографический список

1. Манхейм К. *Диагноз нашего времени*. Москва: Юрист, 1994.
2. Боргояков С.А. Сохранение и развитие родных языков и культур в системе образования: прошлое, настоящее и будущее. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Москва: *Московский психолого-социальный университет, 2017: 49 – 54.*
3. Волков Г.Н. *Педагогика любви: избранные этнопедагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Магистр Пресс, 2002; Т. 1.
4. Лурье Л.И. *Моделирование региональных образовательных систем*: учебник. Москва: Гардарики, 2006.
5. Матис В.И. *Школа глобальной ориентации (поликультурный подход в образовании и культурной сфере)*: монография. Барнаул: Азбука, 2014.
6. *Pai Y. Cultural Foundations of Education. Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1990.*
7. Petrella R. Nationalist and Regionalist Movements in Western Europe. *Ethnic Minorities in Western Europe*. New York: Praeger, 1980: 26 – 28.
8. Riggs F.F. *Ethnicity. INTERCOSTA Glossary. Concepts and Terms Used in Ethniciti Research*. Honolulu: International Social Science Council, 1985.
9. Арсалиев Ш. М.-Х. *Методология современной этнопедагогики*. Москва: Гелиос АРВ, 2013.
10. Бакланова Т.И. О необходимости подготовки в педагогических вузах России педагогов общего и дополнительного этнокультурного образования детей. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017: 212 – 214.
11. Хухлаева О.В., Чибисова М.Ю. *Работа психолога в многонациональной школе*: учебное пособие. Москва: Форум, 2011.
12. *Состояние изучения и преподавания родных языков в субъектах РФ по результатам Федерального мониторинга*. Available at: http:// xn--80aefkflwjbr0jyb.xn--p1ai/images/izucheniye-rodnihyazikov.pdf
13. Харитонов М.Г. Этнопедагогические классы как основа ориентации старших школьников на профессию учителя. *Сборник научных трудов. Чебоксары: Издательство «Плакат», 2012: 241 – 246.*
14. Давыдова О.И. Этнопедагогическая подготовка социальных педагогов. *Социальная работа в Сибири*: сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004: 21 – 29.

15. Зинурова Р.И. Проектирование этнической социализации в системе высшего образования (образование как фактор этнической социализации студента высшей школы). *Казанский педагогический журнал*. 2005; № 1: 25 – 33.
16. Памасян А. «Языковое гнездо» в процессе возрождения финно-угорских языков: опыт и перспективы. *Финно-угорский мир*. 2011; № 3.
17. Киркина Е.Н., Кондрашова Н.В. Современные подходы и технологии приобщения детей к родному языку и национальной культуре в дошкольном учреждении *Гуманитарные науки и образование*. 2019; № 3 (39): 62 – 69.
18. Горшенина С.Н. Проектная деятельность краеведческой направленности как средство формирования этнокультурных представлений обучающихся. *Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018: 176 – 179.
19. Коновалова Л.В. Проектные технологии в этнокультурном образовании. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2018; № 4: 311 – 321.
20. Горшенина С.Н., Саттарова К.Р. Современные технологии в этнокультурном образовании школьников. *Начальная школа плюс До и После*. 2013; № 8: 18 – 22.
21. Иксанова Л.Г., Федорова С.Н. Организационное, ресурсное и методическое обеспечение деятельности образовательной организации по удовлетворению языковых прав и этнокультурных потребностей обучающихся. *Вестник Марийского государственного университета*. 2019; Т. 13, № 2: 161 – 168.
22. Мирошниченко В.В. Этнорегиональная подготовка учителей на этапе постдипломного образования. *Педагогическое образование в России*. 2017; № 11: 63 – 69.

References

1. Manhejm K. *Diagnoz nashego vremeni*. Moskva: Yurist, 1994.
2. Borgoyakov S.A. Sohranenie i razvitie rodnyh yazykov i kul'tur v sisteme obrazovaniya: proshloe, nastoyaschee i buduschee. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2017: 49 – 54.
3. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi: izbrannye `etnopedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Magistr Press, 2002; T. 1.
4. Lur'e L.I. *Modelirovanie regional'nyh obrazovatel'nyh sistem*: uchebnik. Moskva: Gardariki, 2006.
5. Matis V.I. *Shkola global'noj orientacii (polikul'turnyj podhod v obrazovanii i kul'turnoj sfere)*: monografiya. Barnaul: Azbuka, 2014.
6. Pai Y. *Cultural Foundations of Education*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company, 1990.
7. Petrella R. Nationalist and Regionalist Movements in Western Europe. *Ethnic Minorities in Western Europe*. New York: Praeger, 1980: 26 – 28.
8. Riggs F.F. *Ethnicity. INTERCOSTA Glossary. Concepts and Terms Used in Ethniciti Research*. Honolulu: International Social Science Council, 1985.
9. Arsaliev Sh. M.-H. *Metodologiya sovremennoj `etnopedagogiki*. Moskva: Gelios ARV, 2013.
10. Baklanova T.I. O neobhodimosti podgotovki v pedagogicheskih vuzah Rossii pedagogov obschego i dopolnitel'nogo `etnokul'turnogo obrazovaniya detej. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2017: 212 – 214.
11. Huhlaeva O.V., Chibisova M.Yu. *Rabota psihologa v mnogonacional'noj shkole*: uchebnoe posobie. Moskva: Forum, 2011.
12. *Sostoyanie izucheniya i prepodavaniya rodnyh yazykov v sub`ektah RF po rezul'tatam Federal'nogo monitoringa.* Available at: http:// xn--80aefkflwjbr0jyb.xn--p1ai/images/izucheniye-rodnihyazikov.pdf
13. Haritonov M.G. `Etnopedagogicheskie klassy kak osnova orientacii starshih shkol'nikov na professiyu uchitelya. *Sbornik nauchnyh trudov.* Cheboksary: Izdatel'stvo «Plakat», 2012: 241 – 246.
14. Davydova O.I. `Etnopedagogicheskaya podgotovka social'nyh pedagogov. *Social'naya rabota v Sibiri*: sbornik nauchnyh trudov. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004: 21 – 29.
15. Zinurova R.I. Proektirovanie `etnicheskoj socializacii v sisteme vysshego obrazovaniya (obrazovanie kak faktor `etnicheskoj socializacii studenta vysshej shkoly). *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2005; № 1: 25 – 33.
16. Pamasyan A. «Yazykovoe gnezdo» v processe vozrozhdeniya finno-ugorskih yazykov: opyt i perspektivy. *Finno-ugorskij mir*. 2011; № 3.
17. Kirkina E.N., Kondrashova N.V. Sovremennye podhody i tehnologii priobscheniya detej k rodnomu yazyku i nacional'noj kul'ture v doshkol'nom uchrezhdenii *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2019; № 3 (39): 62 – 69.
18. Gorshenina S.N. Proektnaya deyatel'nost' kraevedcheskoj napravlennosti kak sredstvo formirovaniya `etnokul'turnyh predstavlenij obuchayuschihsya. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Gorno-Altajsk: BIC GAGU, 2018: 176 – 179.
19. Konovalova L.V. Proektnye tehnologii v `etnokul'turnom obrazovanii. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2018; № 4: 311 – 321.
20. Gorshenina S.N., Sattarova K.R. Sovremennye tehnologii v `etnokul'turnom obrazovanii shkol'nikov. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. 2013; № 8: 18 – 22.
21. Iksanova L.G., Fedorova S.N. Organizacionnoe, resursnoe i metodicheskoe obespechenie deyatel'nosti obrazovatel'noj organizacii po udovletvoreniyu yazykovyh prav i `etnokul'turnyh potrebnostej obuchayuschihsya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; T. 13, № 2: 161 – 168.
22. Miroshnichenko V.V. `Etnoregional'naya podgotovka uchitelej na `etape postdiplomnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017; № 11: 63 – 69.

Статья поступила в редакцию 22.09.20

УДК 374+373.3/.5 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00897

***Nikulnikov A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.nik@ngs.ru*

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION: FROM CONDITIONS TO EFFECTIVE RESULTS. The article reveals conditions for the formation of professional competence of a teacher of additional education. The first condition that ensures the effectiveness of professional activity of a teacher of additional education is the use of active teaching methods. These include working in groups, games, trainings, and solving pedagogical situations. The second condition can be defined as the organization of methodological support, which includes work planning, interaction with the methodologist of the institution of additional education, and maintaining pedagogical documentation. The third condition is the organization of psychological support for the activity of a teacher of additional education. The fourth condition is the reflection of the joint activity of the teacher of additional education and children studying in the creative Association. The presence of these conditions ensures the formation of professional competence of a teacher of additional education.

Key words: **competence, professional competence, teacher of additional education, conditions, result.**

***А.Н. Никульников**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: a.nik@ngs.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ УСЛОВИЙ К ЭФФЕКТИВНОМУ РЕЗУЛЬТАТУ

В статье раскрываются условия формирования профессиональной компетентности педагога дополнительного образования. Первым условием, обеспечивающим эффективность профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, является применение активных методов обучения. К ним относится работа в группах, игры, тренинги. Вторым условием является организация методического обеспечения: взаимодействие с методистом учреждения дополнительного образования, ведение педагогической документации. Третье условие – организация психологического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования. К четвертому условию относится рефлексия совместной деятельности педагога дополнительного образования и детей, обучающихся в творческом объединении. Наличие данных условий обеспечивает формирование профессиональной компетентности педагога дополнительного образования.

Ключевые слова: **компетентность, профессиональная компетентность, педагог дополнительного образования, условия, результат.**

Отличительной особенностью современной системы дополнительного образования является ее развивающая направленность. Ребенок приходит в кружок или секцию, руководствуясь собственным желанием, в отличие от школы, где изучение предметов является обязательным для всех. Следовательно, педагогу дополнительного образования необходимо заинтересовать обучающегося, создать такие условия, при которых ребенок захотел бы остаться в том или ином творческом объединении. Педагог дополнительного образования не просто обучает детей определенным видам деятельности, он выступает в роли наставника,

организатора, руководителя, воспитателя. Таким образом, в системе дополнительного образования возникает необходимость в новых подходах к процессу подготовки кадров для данной сферы, повышается значение подготовки педагогов дополнительного образования, что обусловлено увеличением требований к уровню подготовки специалистов, работающих с детьми в системе дополнительного образования.

В исследованиях отечественных педагогов, направленных на улучшение качества подготовки педагогических кадров важным аспектом, является доказательство эффективности педагогических условий, которые обеспечивают успешность педагогической деятельности.

В словаре С.И. Ожегова «условие считается обстоятельством, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-либо области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-то происходит» [1, с. 902].

По мнению О.А. Абдуллиной, к педагогическим условиям, при которых происходит подготовка к деятельности профессионала своего дела, относятся:

– возможность выбора педагогами курсов повышения квалификации и программ, направленных на дальнейшее образование;

– выстраивание образовательного маршрута по программам, предполагающим индивидуальную образовательную траекторию;

– создание интеграционного проектного взаимодействия с преподавателями высших учебных заведений и педагогами [2, с. 75].

В.Г. Онушкин определяет компетентность как «способность к деятельности со знанием дел, характеризуя меру соответствия и понимания знаний и умений реальному уровню сложности, выполняемых задач и решаемых проблем» [3, с. 190].

В.А. Сластенин полагает, что профессиональная компетентность педагога – это «системная, интегративная совокупность ключевых компетенций, позволяющая специалисту выполнять профессионально-педагогические функции» [4]. Таким образом, можно считать, что профессиональная компетентность педагога дополнительного образования – это «интегративная совокупность ключевых компетенций, позволяющая ему осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, с целью достижения позитивных результатов в воспитании и обучении подрастающего поколения» [5, с. 232].

Анализируя деятельность педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в системе дополнительного образования, можно констатировать, что на первое место они ставят доверительность, эмоциональный контакт в плоскости отношений педагог – обучающийся, на втором месте – осуществление помощи в деятельности ребенка, находящегося в творческом объединении, на третьем – доверие к ребенку. Таким образом, значительное внимание педагоги дополнительного образования уделяют созданию позитивных межличностных отношений.

Важными являются такие аспекты, как:

– совместная деятельность педагогов дополнительного образования и обучающихся в творческом объединении;

– наличие точек роста педагогов и развитие обучающихся;

– чувство защищенности ребенка и мажорный тон при проведении занятий;

– присутствие элементов игровой деятельности с обучающимися в творческом объединении.

Педагог дополнительного образования является тем центром, вокруг которого строится вся система межличностных отношений в творческом объединении.

В качестве первого педагогического условия можно назвать использование в процессе подготовки *активных методов обучения.* Использование активных методов обучения позволяет сформировать у педагогов дополнительного образования поисковое отношение к профессиональной деятельности, мотивацию к работе, взаимодействие в команде, инициативу и ответственность.

Обозначим некоторые методы активного обучения педагогов дополнительного образования.

1. Дискуссия в группе. Позволяет участникам рассмотреть проблемы с различных сторон, научиться вырабатывать решение в команде.

2. Оценка практических ситуаций. Представляет собой умение правильно решить сложную ситуацию, которая может возникнуть с обучающимися в творческом объединении и принять верный способ ее разрешения.

3. Групповая работа. Подразумевает, что участники кооперируются для совместной деятельности в микрогруппы и учатся принимать взвешенные и сбалансированные действия в предложенной им ситуации.

4. Игровая деятельность. Игра позволяет эффективно осваивать процесс обучения, так как во время игры участники прилагают определенные усилия, направленные на достижение игровой задачи.

5. Тренинги. Тренингом является метод активного обучения, направленный на формирование необходимых компетенций и также социальных установок, так как с помощью тренинга можно за короткое время получить достаточный объем не только теоретических, но самое главное практических умений и навыков [6].

Активные методы обучения позволяют педагогу дополнительного образования научиться эффективной коммуникации, работе в команде, правильному принятию решения в сложных ситуациях и, как следствие, формируют профессиональную компетентность.

Ко второму педагогическому условию можно отнести *организацию методического обеспечения* деятельности педагога дополнительного образования. Методическое обеспечение осуществляет методист образовательного учреждения, в чьи функциональные обязанности входит разработка методических рекомендаций, обучение оформлению отчетной документации, обобщение и анализ практического опыта работы педагога дополнительного образования и многое другое.

Можно выделить следующие направления деятельности педагога дополнительного образования в рамках методической деятельности.

1. Участие в работе учреждения дополнительного образования в рамках педагогических советов, выступление на конференциях и семинарах районного, городского и регионального уровней, повышение квалификации, получение второго образования, участие в конкурсах профессионального мастерства и т.д.

2. Планирование работы. План работы представляет собой документ, куда помимо основной деятельности педагога с обучающимися должны входить мероприятия того образовательного учреждения, в котором педагог осуществляет свою профессиональную деятельность. Это могут быть концерты, выставки, поездки на соревнования, социальные акции и др.

3. Ведение педагогической документации:

– должностная инструкция педагога дополнительного образования;

– дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа;

– календарно-тематический план;

– расписание работы детского объединения;

– планы-конспекты занятий;

– журнал учета работы детского объединения.

Методическое обеспечение педагогов дополнительного образования должно вестись целенаправленно и комплексно. Сюда относится организация работы по оказанию информационной помощи, написание программы работы педагога дополнительного образования, составление методических рекомендаций для различных направленностей деятельности учреждений дополнительного образования.

Третьим педагогическим условием обозначим *психологическое сопровождение* педагога дополнительного образования. Психологическое сопровождение – это система комплексного взаимодействия между психологом и педагогом дополнительного образования с целью оказания педагогу необходимой психологической помощи [7 с. 31].

Не секрет, что многие психологи активно обсуждают такую проблему, как эмоциональное выгорание педагогов. Пусть и в меньшей степени, но синдрому эмоционального выгорания подвержены педагоги дополнительного образования. Психолог может диагностировать данную проблему у педагога дополнительного образования и помочь в ее устранении. Не менее важным в деятельности психолога в учреждении дополнительного образования является профилактическая деятельность. Основная задача профилактики – предупреждение возможных проблем, которые могут возникнуть во взаимоотношениях меду педагогом, обучающимися, коллегами и родителями. Психодиагностические методики позволяют психологу составить социально-психологический портрет обучающегося; определить формы оказания помощи детям, испытывающим трудности общении, эффективно поработать с родителями.

В качестве четвертого педагогического условия мы выделяем *рефлексию деятельности* педагога дополнительного образования. Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, выявление сильных и слабых сторон в работе педагога, работа над устранением недочетов и ошибок, процесс профессионального непрерывного самосовершенствования [8 с. 105]. Для получения качественной обратной связи обучающимся предлагаются различные методики оценки эффективности педагогической деятельности: анкеты, тесты, опросники, подведение итогов каждого занятия и др. Причем получать обратную связь педагогу дополнительного образования необходимо регулярно для формирования объективной картины своей педагогической деятельности.

Особенности развития рефлексивных умений у обучающихся в системе дополнительного образования можно объединить в следующие блоки.

1. Постановка задач. Постановка ребенком задач, которые он хочет решить в процессе обучения в творческом объединении. Педагог дополнительного образования помогает ребенку осознать задачу и сформулировать ее в доступной и понятной для ребенка форме. Педагог спрашивает, чему бы хотел научиться ребенок на занятии, и ребенок озвучивает свое желание. Пожелание ребенка трансформируется в задачу. Научиться рисовать – овладеть определённой техникой рисунка, научиться петь – поставить голос и т.д.

2. Информация. Предполагает знакомство ребенка с будущей деятельностью в том или ином творческом объединении. Педагог дополнительного образования должен подготовить информацию о предстоящей деятельности. Желательно это делать в творческой форме, чтобы обучающимся было интересно, и появлялась мотивация к предстоящим занятиям.

3. Диагностика. Необходимо, чтобы результаты диагностики были доступны для ребенка. В данном случае диагностическим инструментарием должны являться тесты, анкеты и другие методики, которые отражают специфику дея-

тельности творческого объединения, где обучается ребенок. Тесты на определение творческих способностей будут уместны для детей, занимающихся изобразительным искусством, определение волевых характеристик пригодятся будущим спортсменам и т.д.

4. Содержание. Педагог дополнительного образования должен предлагать детям в течение учебного года такие задания, которые помимо обучения способствуют саморазвитию обучающихся. Это могут быть творческие задания, упражнения, игровая деятельность, задания, требующие волевых усилий и самоконтроля.

5. Проектирование. Задача педагога дополнительного образования состоит в том, чтобы помочь ребенку в личностном, профессиональном самоопределении, определении перспектив своего дальнейшего развития, достижении новых целей.

Таким образом, к педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность деятельности педагога в сфере дополнительного образования, можно отнести следующие: применение активных методов обучения (работа в группах, игры, тренинги, решение педагогических ситуаций); организация методического обеспечения, куда входит планирование работы, взаимодействие с методистом, ведение педагогической документации; организация психологического сопровождения, которое осуществляется психологом; рефлексия совместной деятельности педагога дополнительного образования и детей, обучающихся в творческом объединении.

Обозначенные педагогические условия направлены на формирование профессиональной компетентности педагога дополнительного образования и позволяют ему более успешно осуществлять профессиональную деятельность, достигая эффективных результатов при работе в системе дополнительного образования.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ИТИ Технологии, 2006.
2. Абдуллина О.А. Демократизация общества и подготовка специалистов: проблемы и поиски. *Высшее образование в России*. 1996; № 1: 73 – 78.
3. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. *Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1995.
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр, 1997.
5. Никульников А.Н. Профессионально-педагогическая компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря как педагогический феномен. *Сибирский педагогический журнал*, 2009; № 11: 227 – 232.
6. *Организация работы детских общественных объединений в летнее время: программы, примерные положения, модели и концептуальные основы*. Под редакцией А.В. Волохова. Москва, ГОУ ЦРСДОД, 2003.
7. Костромина С.Н. *Справочник школьного психолога.* Москва, ООО «Издательство Астрель», 2012.
8. Вострокнутов С.И. *Формирование рефлексивных умений у студентов университетов в процессе подготовки к воспитательной деятельности:* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 1999.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: ITI Tehnologii, 2006.
2. Abdullina O.A. Demokratizaciya obschestva i podgotovka specialistov: problemy i poiski. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 1996; № 1: 73 – 78.
3. Onushkin V.G., Ogarev E.I. *Obrazovanie vzroslyh: mezhdisciplinarnyj slovar' terminologii*. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 1995.
4. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Magistr, 1997.
5. Nikul'nikov A.N. Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' vozhatogo detskogo ozdorovitel'nogo lagerya kak pedagogicheskij fenomen. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 2009; № 11: 227 – 232.
6. *Organizaciya raboty detskih obschestvennyh ob`edinenij v letnee vremya: programmy, primernye polozheniya, modeli i konceptual'nye osnovy*. Pod redakciej A.V. Volohova. Moskva, GOU CRSDOD, 2003.
7. Kostromina S.N. *Spravochnik shkol'nogo psihologa.* Moskva, OOO «Izdatel'stvo Astrel'», 2012.
8. Vostroknutov S.I. *Formirovanie refleksivnyh umenij u studentov universitetov v processe podgotovki k vospitatel'noj deyatel'nosti:* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 1999.

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 378.02:37.016 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00898

Abdraimov R.T., *doctoral postgraduate, A. Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkestan), E-mail: raha_ukgu@mail.ru*
Bayzak U.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), A. Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkestan), E-mail: usen1948@mail.ru*
Vintaykin B.E., *Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Department of Physics, Moscow State Technical University n.a. N.E. Bauman (Moscow, Russia), E-mail: vintaikin_ivan@mail.ru*
Saidakhmetov P.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), M. Auezov South Kazakhstan State University (Shymkent, Kazakhstan), E-mail: timpf_ukgu@mail.ru*

METHOD OF CARRYING OUT LABORATORY WORK ON THE DETERMINATION OF THE PARAMETERS OF VIBRATIONS IN SAMPLE ALLOYS. The article describes the installation of laboratory work on the study of damped oscillations and computer algorithms for determining the parameters of the curve describing the damped oscillations. The algorithms are implemented in the software environment "Origin". With a few changes, these algorithms can be performed in software environments such as "Excel" or "Matlab". According to the results of processing the curve of damped oscillations are determined by the dependence of the decreasing amplitude of the oscillations on time and the functions describing the nature of the change: the logarithmic decrement and the damping coefficient on time. According to these data, dependence of the damping coefficient on the amplitude of damped oscillations is constructed, which is important for fundamental physics studying the phenomenon of magnetostriction in alloys, and in particular, in high-damping alloys. The developed algorithms can serve as the basis for laboratory work on the study of weakly attenuating oscillations in the school.

Key words: **damped oscillations, laboratory work, alloys of high damping.**

Р.Т. Абдраимов, *докторант, Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави, г. Туркестан, E-mail raha_ukgu@mail.ru*
У.А. Байзак, *д-р пед. наук, доц., Международный казахско-турецкий университет имени Х.А. Ясави г. Туркестан, E-mail: usen1948@mail.ru*
Б.Е. Винтайкин, *д-р физ.-мат. наук, проф., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва, E-mail-vintaikin_ivan@mail.ru*
П.А. Саидахметов, *канд. физ.-мат. наук, доц., Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, E-mail:timpf_ukgu@mail.ru*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПАРАМЕТРОВ ЗАТУХАЮЩИХ КОЛЕБАНИЙ В ОБРАЗЦАХ СПЛАВОВ

В данной статье описывается организация лабораторной работы по изучению затухающих колебаний, представлены компьютерные алгоритмы определения параметров кривой, описывающей затухающие колебания. Алгоритмы реализованы в программной среде "Origin". С небольшими изменениями эти алгоритмы могут быть выполнены в таких программных средах, как "Excel" или "Matlab". По результатам обработки кривой затухающих колебаний определяются зависимости убывания амплитуды колебания от времени и определяются функции, описывающие характер изменения: логарифмический декремент и

коэффициент затухания от времени. По этим данным строится зависимость коэффициента затухания от амплитуды затухающих колебаний, которая важна для фундаментальной физики, изучающей явление магнитострикции в сплавах, в частности в сплавах высокого демпфирования. Разработанные алгоритмы могут служить основой лабораторных работ по изучению слабозатухающих колебаний в школе.

Ключевые слова: **затухающие колебания, лабораторная работа, сплавы высокого демпфирования.**

В современном школьном курсе физики отсутствуют лабораторные работы, в которых механические колебания изучаются с помощью современных компьютерных методов. Поэтому является очень актуальным создание подобных работ [1 – 13].

Они будут вызывать у школьников повышенный интерес, поскольку главным инструментом работы является компьютер с установленными на нем программами с записью звука и графической обработки функциональной информации. Такая компьютерная визуализация физических явлений позволяет приобщать школьников к изучению физики, математики и информатики. Дополнительным стимулом к изучению колебаний является понимание того, что это физическое явление встречается в машиностроении, где методы уменьшения шумов и вибраций машин и механизмов очень актуальны. На такой лабораторной установке можно наглядно изучать материалы и детали, слабо и сильно поглощающие колебания [6 – 7].

Ключевым экспериментом в данной лабораторной работе является запись колебаний конца образца в виде пластинки особой формы, другой конец которой зажат. Такую запись обычно получают в оцифрованном виде как сеточную функцию $y(t)$. Обычно эта функция имеет вид синусоиды с экспоненциально затухающей амплитудой. Параметр, описывающий затухание амплитуды колебаний, несет информацию об эффективности затухания колебаний и связан с физическими механизмами затухания.

Цель работы: разработка лабораторной работы и компьютерной методики определения параметров кривой, описывающей затухающие колебания с помощью компьютера и его звуковой карты.

Описание лабораторной установки. Запись кривой колебаний образца стандартной формы производится на установке, которая изображена на рис. 1. Образец 1 прижат зажимом 2 к станине 3. К образцу прикреплен маленький постоянный магнит 3, ориентированный как на рис. 1. На станине напротив магнита 4 устанавливается индукционная катушка 5, которая при колебательном движении пластинки образца, следовательно, и магнита в соответствии с законом электромагнитной индукции вырабатывает ЭДС, пропорциональную скорости движения магнита. Перед запуском записи колебаний образец 1 отклоняют на калиброванное расстояние около 1 мм и заводят его за выступ 6. Пластинка 7 закреплена на станине 3 шарниром 8 и предназначена для задания определенной начальной амплитуды колебаний. С помощью винта 9 имеется возможность регулировать начальную амплитуду затухающих колебаний образца 1.

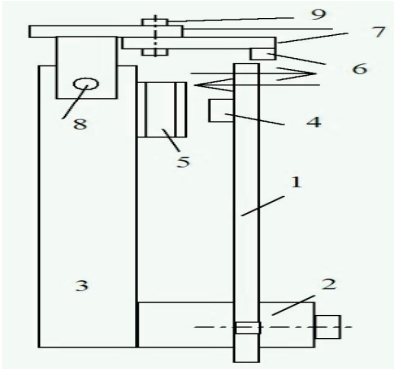


Рис. 1. Схема экспериментальной установки

Методика обработки данных исследования. ЭДС индукции подается на аналого-цифровой преобразователь (АЦП), который заменен звуковой картой компьютера. Она преобразует информацию об ЭДС в аналоговом виде в цифровой вид и формирует массив значений ЭДС $U(t) = \varepsilon(t) = const \cdot v(t)$ с установленным шагом по времени t в виде файла. Для дальнейшей математической обработки программа сохраняет данный файл в текстовом формате, пригодном для загрузки в программы типа "Excel" или "Origin".

Обработка данных. Наиболее удобной математической средой для обработки кривой затухающих колебаний является программная среда "Origin". Массив $U(t) = \varepsilon(t) = const \cdot v(t)$ импортируется в среду "Origin" и представляется в данной среде как таблица, содержащая два столбца: 1) первый столбец – значение времени с постоянным шагом, 2) второй столбец – значение ЭДС в соответствующий момент времени. Строится график зависимости ЭДС от времени: $U(t) = \varepsilon(t) = const \cdot v(t) = y(t)$, изображенный на рис. 2.

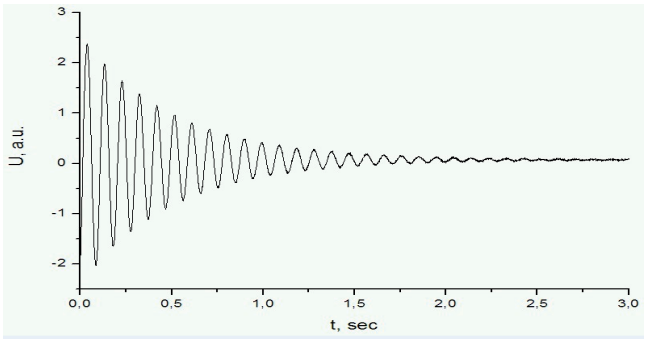


Рис. 2. Зависимость ЭДС индукционной катушки от времени

Сигнал $y(t)$ содержит неизбежные помехи (шумы), которые в среде "Origin" отделяются стандартными процедурами сглаживания функций. Даже после сглаживания эти шумы могут нарушать обработку данных. В этом случае приходится применять более сложные обработки данных, описанные далее. С помощью стандартной процедуры поисков пиков (максимумов и минимумов) получается таблица, содержащая значения ЭДС $y_n(t)$ в этих точках и соответствующие значения времени t. Для определения параметра, характеризующего затухание колебаний, столбец $y_n(t)$ со сдвигом на одну клеточку по вертикали записывается третьим столбцом таблицы. Значения, записываемые в четвертой столбец таблицы, вычисляются как результат почленного деления третьего столбца на второй. Таким образом получаются значения, описывающие закономерности последовательного уменьшения амплитуды колебаний A_n / A_{n-1}, записанные в четвертой столбец. По этим данным строятся графики зависимостей:

1) величины A_n / A_{n-1} от времени t и от n и равной q $(0 < q < 1)$,

2) величины A_n / A_{n-1} от амплитуды затухающих колебаний $q(A)$.

Как мы увидим далее, q окажется знаменателем геометрической прогрессии A_n, и учащиеся сделают вывод, что последовательность A_n представляет собой геометрическую прогрессию. При этом параметр q от амплитуды затухающих колебаний не зависит.

Часто при наличии значительных шумов рассмотренный выше алгоритм, связанный с поиском амплитуд затухающих колебаний, теряет точность. В этом случае в среде "Origin" возможно применить алгоритмы сглаживания.

Алгоритм сглаживания в программной среде "Origin" существует в трех видах. Первый основан на сглаживании через усреднение соседних значений функции. Второй базируется на проведении через выбранную точку и несколько соседних точек параболы и выборе в качестве сглаженного значения данной параболы в этой точке. Третий алгоритм из-за его математической сложности в школьной программе лучше не использовать. В среде "Origin" эти алгоритмы сглаживания активизируются с помощью экранного меню.

Таким образом, нами разработаны и протестированы удобные алгоритмы обработки данных о затухающих колебаниях, получаемых на установках, пригодных для использования в школах. Данная работа является наглядной иллюстрацией использования сведений о геометрической прогрессии.

Библиографический список

1. *Учебные программы по предметам образовательной области «Естествознание» для 10 – 11 классов общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений общеобразовательной школы*. Астана, 2013.
2. Кронгарт Б.А. *Физика*: учебник для 10 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ. Алматы: Мектеп, 2006.
3. Туякбаев С.Т. и др. *Физика*: учебник для 11 классов естественно-математического направления общеобразовательных школ. Алматы: Мектеп, 2011.
4. Башарулы Р., Байжасарова Г.З., Токбергенова У. *Физика*: учебник для 10 классов общественно-гуманитарного направления общеобразовательных школ. Алматы: Мектеп, 2006.
5. Башарулы Р., Байжасарова Г.З., Токбергенова У.К. *Физика*: учебник для 11 классов общественно-гуманитарного направления общеобразовательных школ. Алматы: Мектеп, 2011.
6. Винтайкин Б.Е. *Физика твердого тела*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство МГТУ имени Н.Э. Баумана, 2008.
7. Арзамасов Б.Н., Макаров В.И., Мухин Г.Г. и др. *Материаловедение*. Москва: Издательство МГТУ имени Н.Э. Баумана, 2009.
8. Chudakov I.B., Polyakova N.A., Mackushev S.Yu., Udovenko V.A. On the Formation of High Damping State in Fe-Al and Fe-Cr Alloys. *Solid State Phenomena*. 2008; Vol. 137: 109 – 118.

9. Винтайкин Б.Е., Чудаков И.Б., Турмамбеков Т.А., Саидахметов П.А., Нуруллаев М.А., Козыбакова Г.Н. Поиск путей создания оптимальных структурных состояний в ферромагнитных сплавах высокого демпфирования. *Доклады Национальной академии наук Республики Казахстан.* 2014; Т. 5, № 5: 27 – 33.
10. Udovenko V.A., Polyakova N.A., Turmambekov T.A., Structural mechanism of the High Damping State Formation in the Fe-Mn-Si Shape Memory Alloys. *ActaPolonica.* 1999; T. 96, № 2: 307 – 310.
11. Винтайкин Б.Е., Беляков Н.А., Борута В.С., Турмамбеков Т.А., Саидахметов П.А., Абдраимов Р.Т. Моделирование процессов формирования наноструктур в магнитноупорядоченных сплавах на основе железа, никеля и хрома. *Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан.* 2014; Т. 6, № 6: 16 – 21.
12. Винтайкин Б.Е., Саидахметов П.А., Беляков Н.А., Чудаков И.Б., Турмамбеков Т.А. Физическое моделирование получения наноструктур в сплавах с высокой демпфирующей способностью на основе Fe-Cr. *Наука и инновации*. Инженерный журнал. Электронное научно-техническое издание. 2015; № 4 (40). Available at: https://elibrary.ru/contents.asp?id=34075403
13. Чудаков И.Б., Александрова Н.М., Макушев С.Ю., Полякова Н.А. Влияние холодной и горячей пластической деформации на демпфирующие свойства сплавов Fe – Al и сталей типа 01Ю5Т. *Проблемы черной металлургии и материаловедения.* 2011; № 4: 51 – 58.

References

1. *Uchebnye programmy po predmetam obrazovatel'noj oblasti «Estestvoznanie» dlya 10 – 11 klassov obschestvenno-gumanitarnogo i estestvenno-matematicheskogo napravlenij obscheobrazovatel'noj shkoly*. Astana, 2013.
2. Krongart B.A. *Fizika*: uchebnik dlya 10 klassov estestvenno-matematicheskogo napravleniya obscheobrazovatel'nyh shkol. Almaty: Mektep, 2006.
3. Tuyakbaev S.T. i dr. *Fizika*: uchebnik dlya 11 klassov estestvenno-matematicheskogo napravleniya obscheobrazovatel'nyh shkol. Almaty: Mektep, 2011.
4. Basharuly R., Bajzhasarova G.Z., Tokbergenova U. *Fizika*: uchebnik dlya 10 klassov obschestvenno-gumanitarnogo napravleniya obscheobrazovatel'nyh shkol. Almaty: Mektep, 2006.
5. Basharuly R., Bajzhasarova G.Z., Tokbergenova U.K. *Fizika*: uchebnik dlya 11 klassov obschestvenno-gumanitarnogo napravleniya obscheobrazovatel'nyh shkol. Almaty: Mektep, 2011.
6. Vintajkin B.E. *Fizika tverdogo tela*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo MGTU imeni N.`E. Baumana, 2008.
7. Arzamasov B.N., Makarov V.I., Muhin G.G. i dr. *Materialovedenie*. Moskva: Izdatel'stvo MGTU imeni N.`E. Baumana, 2009.
8. Chudakov I.B., Polyakova N.A., Mackushev S.Yu., Udovenko V.A. On the Formation of High Damping State in Fe-Al and Fe-Cr Alloys. *Solid State Phenomena*. 2008; Vol. 137: 109 – 118.
9. Vintajkin B.E., Chudakov I.B., Turmambekov T.A., Saidahmetov P.A., Nurullaev M.A., Kozybakova G.N. Poisk putej sozdaniya optimal'nyh strukturnyh sostoyanij v ferromagnitnyh splavah vysokogo dempfirovaniya. *Doklady Nacional'noj akademii nauk Respubliki Kazahstan.* 2014; T. 5, № 5: 27 – 33.
10. Udovenko V.A., Polyakova N.A., Turmambekov T.A., Structural mechanism of the High Damping State Formation in the Fe-Mn-Si Shape Memory Alloys. *ActaPolonica*. 1999; T. 96, № 2: 307 – 310.
11. Vintajkin B.E., Belyakov N.A., Boruta V.S., Turmambekov T.A., Saidahmetov P.A., Abdraimov R.T. Modelirovanie processov formirovaniya nanostruktur v magnitnouporyadochennyh splavah na osnove zheleza, nikelya i hroma. *Vestnik Nacional'noj akademii nauk Respubliki Kazahstan.* 2014; T. 6, № 6: 16 – 21.
12. Vintajkin B.E., Saidahmetov P.A., Belyakov N.A., Chudakov I.B., Turmambekov T.A. Fizicheskoe modelirovanie polucheniya nanostruktur v splavah s vysokoj dempfiruyuschej sposobnost'yu na osnove Fe-Cr. *Nauka i innovacii*. Inzhenernyj zhurnal. `Elektronnoe nauchno-tehnicheskoe izdanie. 2015; № 4 (40). Available at: https://elibrary.ru/contents.asp?id=34075403
13. Chudakov I.B., Aleksandrova N.M., Makushev S.Yu., Polyakova N.A. Vliyanie holodnoj i goryachej plasticheskoj deformacii na dempfiruyuschie svojstva splavov Fe – Al i stalej tipa 01Yu5T. *Problemy chernoj metallurgii i materialovedeniya*. 2011; № 4: 51 – 58.

Статья поступила в редакцию 15.09.20

УДК 37.035 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00899

Beletova D.B., *postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY IN ADOLESCENTS. The article presents an analysis of the concept of social activity. Comparison of different interpretations of the concept of social activity is given, general and specific in the author's definitions of this concept are highlighted. The forms of manifestation of social activity of an individual have been determined. Considerable attention is paid to the peculiarities of the manifestation of social activity of adolescents. The author suggests pedagogical conditions conducive to the effective development of social activity in adolescence. The characteristic is given and the content of each pedagogical condition is determined. The motives that induce adolescents to social activity are determined. The author comes to the conclusion that social activity is an integral quality of the personality, social activity depends on the relationship of the individual with society, the environment is the basis for the development of social activity in adolescents. The obstacles that hinder the development of social activity of adolescents have been identified.

Key word: **conditions, pedagogical conditions, social activity, adolescents.**

Д.Б. Белетова*, соискатель, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
Е.И. Зритнева*, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье представлен анализ понятия «социальная активность». Дается сравнение различных трактовок понятия «социальная активность», выделено общее и специфическое в авторских определениях данного понятия. Определены формы проявления социальной активности личности. Значительное внимание уделено особенностям проявления социальной активности подростков. Авторами предложены педагогические условия, способствующие эффективному развитию социальной активности в подростковом возрасте. Дана характеристика и определено содержание каждого педагогического условия. Определены мотивы, побуждающие подростков к социальной активности. Авторы приходят к выводу, что социальная активность есть интегральное качество личности, социальная активность зависит от отношения личности с социумом, окружающая среда выступает основой развития социальной активности подростков. Выявлены препятствия, которые мешают развитию социальной активности подростков.

Ключевые слова: **условия, педагогические условия, социальная активность, подростки.**

Различные аспекты, а также условия формирования, развития и особенности проявления социальной активности в подростковом возрасте выступают предметом исследования педагогов и психологов в настоящее время. Сформированная социальная активность подростков и молодежи является основой развития государства. Педагогами С.В. Бобрышовым и Л.А. Саенко отмечается, что социальная активность есть «деятельность, направленная на удовлетворение потребностей общества. В социальной деятельности развивается и сама личность» [1, с. 7].

Л.В. Мудрик [4] пишет, что отношение личности к каким-либо социальным проблемам меняется в течение жизни. Однако основа социальной активности личности закладывается еще в подростковом возрасте. Это период школьного обучения и воспитания, посещение учреждений дополнительного образования, участие подростков в общественных объединениях. Следовательно, развитие социальной активности у подростков является одной из основных задач воспитания, нацеленного на формирование у них чувства принадлежности к социуму, стойкой гражданской позиции, способности к филантропии.

Отечественные педагоги и психологи (Л.И. Божович, А.И. Захаров, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.) к подростковому возрасту относят период с 11 до 16 лет. Это время, когда происходят значительные изменения в физическом становлении ребенка, идут изменения в психической и личностных сферах, а

именно психическое и социальное «созревание» личности. Для этого периода характерны следующие проявления: развитие самосознания, появление социальных установок, освоение новых социальных ролей, появление чувства взрослости.

Проанализируем понятие «социальная активность» с различных научных точек зрения. Понятие «социальная активность» состоит из двух составных частей – активность и социум. Активность (латин. *aktivus*) – действие, поступок, что-то развивающееся, энергичное. Следовательно, социальная активность – это вид деятельности, сознательно ориентированный на решение задач, стоящих перед микросоциумом (местным сообществом) или обществом в целом.

По мнению С.Л. Рубинштейна [5], деятельность, направленная на созидательное изменение окружающей среды, является одной из форм активности личности. Автор является сторонником принципа единства сознания и деятельности личности.

Л.С. Выготский выделяет связь между социальной активностью личности и воздействием той социальной среды, в которой он находится. Автор доказывает, что социальная активность обусловлена накопленным социальным опытом и развитием личности.

А.А. Кратко [2] отмечает, что социальная активность является формируемым системным социальным качеством личности, которое выражается и реализуется в полноте связей с социумом.

С точки зрения В.Г. Маралова [3], социальная активность – это деятельность, поведение личности, имеющие просоциальную направленность и ценность, связанные с преобразованием общества.

Мы согласны с позицией А.В. Мудрика [4], который отмечает, что социальная активность личности – это полноценное и эффективное функционирование ее в обществе, взаимодействие с социумом на основе сформированной системы знаний об обществе, нормах и правилах поведения в нем, усвоении базовых ценностей, развитии умений коммуникации и навыков взаимодействия.

В.П. Бехтерев пишет, что социальная активность является формируемым качеством личности, которое проявляется в осознанной необходимости в общественно значимой деятельности, способности и готовности к общественной деятельности, умении действовать бескорыстно на благо общества.

Проведя анализ понимания различными авторами понятия «социальная активность», мы установили, что социальная активность рассматривается в рамках личностного и деятельностного подходов.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди исследователей феномена социальной активности, проблем выявления сущности социальной активности нет единого подхода к соотнесению к какому-либо структурному компоненту личности. Социальную активность определяют с нескольких позиций – способность, свойство личности, готовность, интегральное качество личности и др.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что социальная активность личности обусловлена условиями окружающей среды и является целенаправленной, осознанной деятельностью. Реализуется социальная активность личности в системе ценностных ориентаций, целевых установок путем выбора способа деятельности, критерием социальной активности выступает личностная позиция, отражающая характер деятельности и специфику отношений с микросоциумом. В качестве показателя сформированности социальной активности можно рассматривать мотивацию, направленность личности, уровень социального общения.

Таким образом, социальная активность – это интегральное качество, отражающее взаимодействие личности и общества, направленное на созидание и решение задач, стоящих перед обществом. Социальная активность личности выступает механизмом ее развития. Реализуется социальная активность посредством социально полезной и социально значимой деятельности. Социальная активность формируется путем взаимодействия личности с социальной средой, через развитие социальных связей, понимание протекания общественных процессов и явлений, путем общения личности, участия в деятельности общественных объединений просоциальной направленности.

В подростковом возрасте радость общения со сверстниками порождает у подростков целеустремленность, ограждает от нравственной пустоты, развивает самоуважение. Поэтому необходимо включить подростков в различные виды коллективной деятельности, где они смогут раскрыть свои таланты и способности, приобщить их к социально значимой деятельности. Социально значимая деятельность для подростков – это забота о животных, помощь инвалидам и больным, благотворительные мероприятия для пожилых и нуждающихся людей, работа в социальных службах помощи детям-сиротам, по благоустройству города (улицы, двора и др.), охрана природы (мероприятия по озеленению, уборка от мусора лесов и скверов), охрана памятников культуры, проведение игр с детьми в детских домах и многое другое, что будет способствовать личностному росту подростка, приобщению его к общественным ценностям [6; 7; 8]

Среди форм социальной активности выделяют следующие:

- политическая активность, находящая реализацию в политической сфере жизни общества;
- гражданская активность, направленная на решение проблем общества, проявление гражданской позиции, гражданских качеств;
- коммуникационная активность, предусматривающая поиск и установление контактов, связей, нужных для реализации какой-либо деятельности;
- культурная активность, предполагающая деятельность личности по созданию, сохранению и трансляции духовных ценностей, сохранению материальных культурных объектов;
- творческая активность, направленная на создание чего-то нового, отличного от имеющегося, оригинального и неповторимого.

Потребность общества в развитии социальной активности в подростковом возрасте нацеливает на выявление педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса. Педагогические условия – это специально созданные организационные или содержательные условия в целостном педагогическом процессе, направленные на решение определенных задач воспитания и образования. В педагогической системе можно выделить два типа педагогических условий – внешние и внутренние. К внешним относятся общественные, культурные, производственные, природные, региональные условия. Внутренние – условия школьной среды, материально-технические, учебно-методические, психологические, нравственно-этические, эстетические.

В рамках нашей статьи под педагогическими условиями понимается совокупность воспитательных мер, которые будут способствовать эффективности развития социальной активности подростков. Нами определены следующие педагогические условия:

- вовлечение подростков в активную волонтерскую (добровольческую) деятельность;
- развитие чувства сопричастности к социальным событиям;
- участие подростков в деятельности общественных объединений просоциальной направленности (культурно-историческая, патриотическая, культурно-творческая, исследовательская, спортивно-оздоровительная направленность);
- развитие коммуникативных навыков подростков;
- использование метода стимулирования подростков в их социальной деятельности;
- педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в сохранении социального здоровья подростков (обеспечение благоприятного психологического климата и т.п.).

Представим мотивы (стимулы), которые побуждают подростков к проявлению социальной активности:

1) потребность в самореализации, реализации личностного потенциала;
2) испытание чувства собственной социальной значимости, общественное признание, общественное принятие;
3) потребность в самовыражении и самоопределении;
4) приобретение общественно полезных навыков, практических умений;
5) возможность быть принятым социумом, дружеское общение, взаимодействие, поиск единомышленников, друзей;
6) потребность в выражении своей гражданской позиции;
7) возможность организации своего свободного времени;
8) потребность в приобретении опыта ответственного лидерства и социального взаимодействия с различными структурами;
9) профориентация, познание новых общественно значимых видов деятельности.

Помимо мотивов, стимулирующих подростков к социальной активности, можно выделить некоторые препятствия, которые мешают их активному участию в социальной деятельности. Наиболее типичными являются следующие:

1) слабая поддержка (иногда ее полное отсутствие) подростков в их социальных инициативах;
2) отсутствие технологий эффективного вовлечения подростков и молодежи в социальную деятельность;
3) низкая доступность для подростков возможности участия в социальной деятельности;
4) недостаток методического инструментария для педагогов по вовлечению подростков и молодежи в активную социальную деятельность;
5) возможные финансовые затраты, связанные с вовлечением подростков в социальную деятельность и их участием в ней;
6) убежденность, что участие подростков в социальной деятельности не принесет пользы, оно будут только мешать;
7) дефицит знаний, умений и навыков у подростков и др.

Все вышеизложенное позволяет сделать выводы: 1) подростковый возраст является периодом формирования социальной активности; 2) социальная активность напрямую связана с развитием личности, так как способствует выстраиванию правильных отношений подростка с социумом; 3) необходимо вовлекать подростков в различные виды деятельности, поскольку это является механизмом развития их социальной активности; 4) социальная активность не является врожденным качеством, а формируется путем организованной, целенаправленной воспитательной работы с детьми и подростками; 5) развитию социальной активности подростков будет способствовать активное взаимодействие школы с общественными организациями просоциальной направленности; 6) планируя воспитательную работу по развитию социальной активности подростков, следует учитывать их психологические и социальные особенности, потребности, склонности; волонтерская (добровольческая) деятельность выступает механизмом развития социальной активности подростков.

Таким образом, развитию социальной активности подростков будет способствовать стимулирование их общественной деятельности, углубление спектра социальных инициатив подростков, расширение круга их социальных контактов, развитие коммуникативных навыков подростков, стимулирование развития творческого потенциала, обеспечение педагогов методическим материалом по развитию социальной активности молодого поколения.

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. Кратко А.А. *Социология*. Харьков: Издательство «Константа», 1996.
3. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития*. Москва: Академия, 2002.
4. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: Академия, 2005.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
6. Саенко Л.А. Педагогические условия в организации внеклассной воспитательной работы по формированию коммуникативного опыта подростков. *Журнал гуманитарных наук*. 2016; № 16: 140 – 146.
7. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования гражданской идентичности детей и подростков в летнем лагере отдыха. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; № 2 (41): 153 – 161.
8. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8, № 5-2: 141 – 145.
9. Щербакова Н.В. *Правовая установка и социальная активность личности*. Москва, 1986.

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. Kratko A.A. *Sociologiya*. Har'kov: Izdatel'stvo «Konstanta», 1996.
3. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya*. Moskva: Akademiya, 2002.
4. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2005.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
6. Saenko L.A. Pedagogicheskie usloviya v organizacii vneklassnoj vospitatel'noj raboty po formirovaniyu kommunikativnogo opyta podrostkov. *Zhurnal gumanitarnyh nauk*. 2016; № 16: 140 – 146.
7. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya grazhdanskoj identichnosti detej i podrostkov v letnem lagere otdyha. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 2 (41): 153 – 161.
8. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8, № 5-2: 141 – 145.
9. Scherbakova N.V. *Pravovaya ustanovka i social'naya aktivnost' lichnosti*. Moskva, 1986.

Статья поступила в редакцию 15.09.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00900

Gazaeva L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching the Russian language, Vice-Rector for Research, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: sogpinauka@mail.ru*

Atemova F.M., *postgraduate, Department of Russian Philology, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru atemova.fatima@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF CULTURE-RELATED AND SPEECH SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The article discusses the concept of "culture-related and speech skills", as well as features of the rocess of their developing in younger students through extracurricular activities. The use of the cultural aspect in regular and extracurricular activities is mandatory in primary school. Such skills among younger students contribute to the formation of individual creative qualities, have a great educational potential. Extracurricular activities carried out in forms other than classroom-based ones allow for more effective implementation of the cultural aspect of Russian language teaching in primary schools. The authors conclude that in extracurricular activities at the initial stage of training, it is possible to solve cultural and speech problems of communication, speech etiquette, speech activity and speech technique. In addition, it is possible to fill extracurricular and extracurricular activities with communicative and ethno-cultural content.

Key words: **speech culture, primary school, communicative competence, speech development, skill, cultural and speech skills, extracurricular activities, multicultural environment.**

Л.В. Газаева*, канд. пед наук, проф., проректор по научной работе ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: sogpinauka@mail.ru*

Ф.М. Атемова*, аспирант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru atemova.fatima@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается понятие «культурно-речевой навык», а также особенности формирования культурно-речевых навыков младших школьников посредством внеурочной деятельности. Реализация культуроведческого аспекта в урочной и внеурочной деятельности является обязательной в начальной школе. Культурно-речевые навыки младших школьников способствуют формированию творческих качеств личности, имеют большой воспитательный потенциал. Внеурочная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочных, позволяет более эффективно реализовать культурологический аспект обучения русскому языку в начальной школе. Авторы делают вывод о том, что во внеурочной деятельности на начальном этапе обучения можно решать культурно-речевые проблемы общения, речевого этикета, речевой деятельности и техники речи. Кроме того, есть возможность наполнить внеклассные и внешкольные мероприятия коммуникативным и этнокультурным содержанием.

Ключевые слова: **культура речи, начальная школа, коммуникативная компетентность, речевое развитие, навык, культурно-речевой навык, внеурочная деятельность, поликультурная среда.**

Современный период развития методики преподавания языков характеризует обострённый интерес к проблеме культуры в обучении языкам, обучения языку не только как средству общения, познания мира, но и как способу приобщения к культуре. Основным результатом деятельности школы является не система знаний, умений и навыков, а совокупность ключевых компетенций как ожидаемый образовательный результат. В стандарт современной общеобразовательной школы вошли такие понятия, как «коммуникативная компетентность», «языковая компетентность», «лингвистическая компетентность», «культурологическая компетентность». Учитывая то, что образовательный процесс связан с социальным контекстом, становление коммуникативно-активной деятельности обучающихся

приобретает особое значение. При этом именно коммуникативная компетентность является залогом успешного формирования социальной активности человека. При этом культурный аспект образования следует рассматривать как приоритетный: он диктуется потребностями времени, общества, личности.

Именно младший школьный возраст благоприятен для формирования культуры речевого общения. В это время важно сформировать культурно-речевые навыки учащихся [1 – 4].

Несмотря на существование большого количества работ, посвященных формированию речевых умений и навыков, условиям успешного развития речи младших школьников, остается недостаточно выделенным культуроведческий аспект преподавания русского языка, который является частью культуры их поведения. Взаимодействие языкового образования и речевого развития является важным условием обучения, именно поэтому, на наш взгляд, необходимо формировать культурно-речевые навыки младших школьников.

Под навыком мы понимаем складывание речевых механизмов, которые могут быть использованы по-разному, перенесение единиц языка на новые, ранее не встречавшиеся сочетания. В условиях начальной школы уместнее «говорить» о навыках, поскольку умение – это использование речевых механизмов для различных целей. Если под умением понимается деятельность в целом (лексическая, грамматическая, произносительная и др.), то навык – это действие и операция с высоким уровнем их выполнения. Он формируется в результате многократного повторения. При этом начальный этап обучения является наиболее эффективным в формировании культурно-речевых навыков младших школьников.

Под культурно-речевым навыком мы понимаем способность обучающихся передавать свои мысли посредством языка, с соблюдением норм и правил речевого поведения, совокупность умений и навыков в области общения и законов межличностного общения.

В качестве объекта обучения нами избраны учащиеся 3 – 4 классов. Поликультурный состав учащихся в данном случае, представленный языками и культурами, помогает реализовать основные аспекты обучения языку – нормативный, коммуникативный, этический, связанный с национально-специфическим способом поведения. В условиях поликультурной среды возрастают требования к речевой деятельности, поскольку в данном случае соприкасаются языки и культуры разных этносов. Как отмечалось выше, начальный этап обучения при этом имеет особое значение для овладения нормами устного и письменного литературного языка, использования языковых средств в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. Это период интенсивного развития всех сторон речи, когда ведущая роль отводится педагогу, контролирующему правильность, точность, разнообразие и выразительность речи учащихся.

Русский язык для младших школьников, являющийся основой всего процесса обучения и средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, – это первоначальный этап их лингвистической подготовки и речевого развития, обеспечивающий успешность дальнейшего обучения.

Совершенствование культурно-речевых навыков младших школьников представляется возможным в пределах коммуникативной компетенции, под которой мы понимаем систему внутренних ресурсов, совокупность знаний, умений и навыков обучающихся, необходимых для построения эффективного действия в межличностных отношениях.

Речевое общение рассматривается нами как совокупность речевых взаимоотношений и социальных контактов в определенных ситуациях (дома, в семье, на улице, в школе). Младшие школьники должны иметь представление о том, почему речевое общение называется «культурным».

Подтверждением значимости формирования культурно-речевых навыков младших школьников является выраженная в настоящее время тенденция к снижению уровня способностей к коммуникации [3], так как аудиовизуальный опыт обучающихся богаче речевого. Данные, полученные нами в результате диагностики культурно-речевых навыков младших школьников, также свидетельствуют о том, что они сформированы недостаточно и требуют дальнейшего развития.

Констатирующий эксперимент, проведенный в 3-х и 4-х классах государственного бюджетного образовательного учреждения «Гимназия «Диалог»» и государственного бюджетного образовательного учреждения «Прогимназия «Интеллект»» г. Владикавказа, состоял из трех этапов:

1) опрос;

2) анализ письменной речи;

3) анализ устной речи.

Младшим школьникам было предложено 8 вопросов:

1) Что Вы понимаете под культурой речи?

2) Какие вежливые слова Вы знаете?

3) Как обращаются к незнакомому человеку?

4) Что говорят, когда оказывают услугу?

5) Какие формы приветствия Вы знаете?

6) Как обратиться с просьбой об одолжении?

7) Как извиниться за причинение неудобства?

8) Как выразить благодарность за услугу или подарок?

Результаты опроса показали, что только 36% опрошенных понимают значение термина «культура речи». В основном культура речи понимается ими узко: как правильная, грамотная речь. 79% младших школьников знают различные формы приветствия, 44% и 51% учащихся, соответственно, умеют обратиться с просьбой об одолжении и извиниться за причинение неудобства. Почти 80% младших школьников могут выразить благодарность за услугу или подарок.

Следует отметить, что учащиеся знакомы с небольшим количеством этикетных формул, они часть нарушают нормы речевого этикета или не используют его, когда это необходимо. Анализ письменной речи (сочинений) младших школьников выявил, что в 32% творческих работ отсутствует четкая структура, в 23% сочинений не раскрыта тема. В работах младших школьников преобладают простые распространенные предложения, сложные предложения составляют примерно 36%. Наблюдаются ошибки на лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях языка.

Младшие школьники не умеют строить связное высказывание, не владеют нормами литературного произношения, делают неправильное ударение в словах; в их речи нарушаются правила и нормы этикета в речевом общении и поведении. Наблюдения за устной речью показали, что большинство учащихся испытывают затруднения при порождении самостоятельных высказываний на уроках и вне урока, не осознают ошибки в собственной устной речи и речи других. Более 65% младших школьников не умеют использовать различные средства взаимодействия в процессе общения.

На наш взгляд, формирование культурно-речевых навыков младших школьников станет эффективным, если будет:

1) реализовано на текстовой основе, с привлечением наиболее употребительных образцов речи, в том числе с этнокультурным содержанием, поскольку ключевым понятием при формировании культурно-речевых навыков младших школьников является текст как показатель сформированности коммуникативных умений, обладающий качествами образцовой речи с привлечением культурологического материала;

2) учитываться нормативный, коммуникативный и этический аспекты изучения русского языка;

3) использоваться активные методы обучения как в урочной, так и во внеурочной деятельности, поддерживаться «мотивационный тонус» обучаемых (ролевые игры, выбор моделей поведения, обсуждение спорного вопроса).

4) Осуществляться диалогизация учебного процесса, обучения всем видам речевой деятельности, реализовываться познавательная функция общения, соблюдаться единый режим общения на уроках и во внеурочное время.

В начальной школе формирование культурно-речевых навыков учащихся осуществляется в процессе изучения всех разделов языкового курса путем обогащения, уточнения и активизации словарного запаса школьников, формирования умения правильно подчеркивать слова во время произношения, сочетать их друг с другом, соблюдать грамматические нормы, уместно употреблять выразительные средства языка, формулы речевого этикета.

В формировании культурно-речевых навыков младших школьников ведущую роль играет учитель (правила хорошего тона в повседневном общении усваиваются в подражании взрослым, старшим). Формирование культурно-речевых навыков осуществляется на уроке, который является основной формой обучения. К сожалению, ситуация урока снимает естественную коммуникативность младших школьников. Учитывая то, что рамки урока не позволяют сформировать культурно-речевой навык младших школьников, внеурочная деятельность, имеющая обязательный характер в соответствии с новым стандартом, обладает большим воспитательным и коммуникативным потенциалом. При реализации этой деятельности можно избирательно подходить к выбору тем и форм занятий, учитывать пожелания и увлечения учащихся, приучать их пользоваться дополнительной литературой, способствовать развитию их самообразования.

Во внеурочной деятельности на начальном этапе обучения можно решать культурно-речевые проблемы общения, речевого этикета, речевой деятельности и техники речи. Кроме того, есть возможность наполнить внеклассные и внешкольные мероприятия коммуникативным и этнокультурным содержанием.

Представляет интерес опыт деятельности государственного образовательного учреждения «Гимназия «Диалог»» г. Владикавказа. Как формы внеурочной деятельности в формировании культурно-речевых навыков в поликультурной среде, эффективны предметные этикетные кружки (например, «Национальный речевой этикет»); лингвистические лагеря (форма языковой и лингвистической адаптации младших школьников); школьные научно-практические конференции («Моя малая Родина», «Отечество»; изучение жизни и творчества деятелей культуры, соотечественников, представляющих гордость семьи, рода, села; народных игр, национальной кухни, одежды и т.д.), фестивали педагогического мастерства (например, «Диалог культур»), направленные на укрепление дружбы народов России, межнациональное согласие, поддержку и развитие культур и языков.

Чтобы накопить положительный речевой опыт во внеурочной деятельности, необходимо вовлекать младших школьников в коммуникативную деятельность посредством:

- мотивированной речевой деятельности;
- обеспечения содержания для рассуждения;
- пополнения речи средствами языка;
- создания речевой обстановки с примерами применения средств языка;
- учета индивидуальных особенностей младших школьников;

– создания доброжелательной атмосферы;
– тактичного исправления речевых ошибок.

Особое место во внеурочной деятельности имеют игровые формы работы, коммуникативно-речевые игры, ситуационные упражнения (диалоги, споры, обсуждения, ролевые игры, беседы). Игра моделирует различные ситуации общения, распределяются социальные роли, реализовывается выбор форм речевого поведения, нравственных установок. При создании искусственных ситуаций необходимо детализировать обстоятельства действительности, проигрывать ситуацию (знакомство, благодарность, посещение общественного места, дискуссия и т.д.), чтобы младший школьник усвоил правила речевого общения и речевого этикета.

Внеурочная деятельность рассматривается нами как образовательная деятельность в формах (например, кружковой), направленных на закрепление и расширение знаний младших школьников по следующим темам: «Общение», «Речевой этикет», «Речевая деятельность», «Техника речи».

Кружковая работа дает возможность познакомить младших школьников с обширной областью невербальной коммуникации (жест, поза, мимика, выражение лица), которая в особых случаях выражает больше, чем язык.

С учетом несформированности культурно-речевых навыков младших школьников реализация культуроведческого аспекта как в урочной, так и внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС НОО, имеющей обязательный характер, дает возможность формировать творческие качества личности, имеет большой воспитательный потенциал. Внеурочная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочных, позволяет реализовать культурологический аспект обучения русскому языку в начальной школе. Но следует учитывать, что у выпускников педагогических вузов надо формировать готовность к осуществлению внеурочной деятельности школьников и с этой целью постоянно осуществлять самообразование [4], в процессе которого осваивать инновационные формы организации урочной и внеурочной деятельности у школьников.

Библиографический список

1. Атемова Ф.М. Развитие культурно-речевых навыков речи младших школьников в условиях полилингвальной модели поликультурного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 355 – 356.
2. Кокаева Х.В. *Обучение русской монологической речи младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2019.
3. Макоева Ф.С. *Формирование коммуникативной компетенции студентов-осетин в курсе «Русский язык и культура речи»: педагогический вуз.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2011.
4. Шумакова А.В. Роль непрерывного самообразования в профессиональном развитии выпускников вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 358 – 360.

References

1. Atemova F.M. Razvitie kul'turno-rechevyh navykov rechi mladshih shkol'nikov v usloviyah polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 355 – 356.
2. Kokaeva H.V. *Obuchenie russkoj monologicheskoj rechi mladshih shkol'nikov v usloviyah osetinsko-russkogo dvuyazychiya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2019.
3. Makoeva F.S. *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii studentov-osetin v kurse «Russkij yazyk i kul'tura rechi»: pedagogicheskij vuz.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2011.
4. Shumakova A.V. Rol' nepreryvnogo samoobrazovaniya v professional'nom razvitii vypusknikov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 358 – 360.

Статья поступила в редакцию 15.09.20

УДК 37.018.46 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00901

Zuev I.A., *postgraduate, Department of Mathematics, Computer Studies and Teaching Methods, Shuisky Branch of Ivanovo State University (Moscow, Russia), E-mail: ivanzuev2010@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF SPECIALISTS FOR INNOVATIVE FORMS OF IN-HOUSE PROFESSIONAL DEVELOPMENT. The research shows what modern requirements to a specialist are, his professional development, due to the process of modernization of continuous education, introduction of competence-based model. All these aspects require revision of traditional presents in the realization of personal-oriented model of professional growth of a specialist and means of psychological and pedagogical readiness to innovative forms of corporate training. The work is based on the structure of readiness for innovative forms of in-house professional development. The author considers its formation to be a complex process that involves the creation of motivational and value attitudes, the construction of mastering the content of training programs based on the principles of integrity and consistency, the implementation in practice of operational and personal potential, the ability to reflect and assess one's own level of training.

Key words: **psychological and pedagogical readiness, professional development, innovative methods, internal development, competence model.**

И.А. Зуев*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал), г. Москва, E-mail: ivanzuev2010@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ФОРМАМ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В данной статье обосновано, что современные требования к деятельности специалиста, его профессиональному развитию обусловлены процессами модернизации непрерывного образования, внедрением компетентностной модели; все это требует пересмотра традиционных представлений о реализации личностно ориентированной модели профессионального роста специалиста и подразумевает психолого-педагогическую готовность к инновационным формам внутрифирменного повышения квалификации. Исходя из структуры готовности к инновационным формам внутрифирменного повышения квалификации, ее формирование мы считаем сложным процессом, который предполагает создание мотивационно-ценностных установок, конструирование усвоения содержания программ подготовки, основанных на принципах целостности и системности, реализации на практике операционного и личностного потенциала, способности к рефлексии и оценке собственного уровня подготовки.

Ключевые слова: **психолого-педагогическая готовность, повышение квалификации, инновационные методики, внутрифирменное развитие, компетентностная модель.**

Формирование в Российской Федерации инновационной модели внутрифирменного повышения квалификации специалистов диктует новые приоритеты в системе дополнительного образования, требуя его стабильной динамичности, непрерывного генерирования инноваций, которые способствовали бы прогрессивному обновлению знаний и, как следствие, формированию человеческого капитала высокого качества, экономическому и социальному росту страны. В современном обществе инновации являются основой новой экономики, основанной на знаниях и основным фактором повышения конкурентоспособности любой фирмы [1].

Современные требования к деятельности специалиста, его профессиональному развитию обусловлены процессами модернизации непрерывного образования, внедрением компетентностной модели; все это требует пересмотра традиционных представлений о реализации личностно ориентированной модели профессионального роста специалиста и подразумевает психолого-педагогическую готовность к инновационным формам внутрифирменного повышения квалификации.

Реформирование образовательной отрасли в первую очередь зависит от уровня подготовки специалистов, которые бы могли внедрять в практическую де-

ятельность современные образовательные технологии, наилучшие результаты педагогических исследований. Обучение специалистов требует поиска механизмов реализации главной цели последипломного образования, которое сформулировано как профессиональное развитие взрослой личности.

Непрерывное профессиональное развитие и повышение квалификации предполагает приобретение новых и совершенствование ранее освоенных компетенций на основе полученного образования и практического опыта. В этих условиях система повышения квалификации нуждается в модернизации профессиональной компетентности и профессионального развития, одним из путей обеспечения которой является внедрение инновационных технологий обучения взрослого человека.

В психологической готовности к инновационной деятельности мы предлагаем выделять следующие компоненты: мотивационные (интерес к деятельности, потребность или желание достичь успеха с помощью инновационных форм обучения); познавательные (понимание обязанностей, задач, оценка их значимости, знание инновационного арсенала средств обучения); эмоциональные (чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от отвлекающих воздействий, преодоление сомнений, робости) [2].

Непосредственная психологическая готовность выступает следствием актуализации педагогической заинтересованности в повышении квалификации. Принято считать, что компонентами готовности личности к повышению квалификации является прямое отношение к ней и позитивная установка (для ситуативной готовности), мотивы, знания о предмете и способах деятельности, имеющиеся навыки и умения их практического использования. Психологическая готовность является составной частью общей профессиональной готовности. Чаще всего ученые выделяют такие компоненты готовности, как мотивационный, содержательный и операционный.

Исходя из структуры готовности к инновационным формам внутрифирменного повышения квалификации, ее формирование мы считаем сложным процессом, который предполагает создание мотивационно-ценностных установок, конструирование усвоения содержания программ подготовки, основанных на принципах целостности и системности, реализацию на практике операционного и личностного потенциала, способность к рефлексии и оценке уровня подготовки [3].

Формирование готовности к инновационной деятельности происходит с соблюдением теоретико-методологических подходов, основными из которых в формировании готовности к инновационной деятельности учеными определены следующие: системно-деятельностный, профессионально-деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный, индивидуально-творческий, аксиологический, синергетический подходы и т.п.

Анализ научной литературы по проблеме свидетельствует, что теоретические основы готовности специалистов к инновационным формам внутрифирменного повышения квалификации во многом зависят от психологической готовности к восприятию и реализации нововведений. Важно рассматривать инновационные технологии обучения с разных позиций и подчеркивать, что любая профессия требует постоянного обновления, готовности к изменениям, способности к восприятию потребностей общества и постоянной коррекции профессиональной деятельности.

Технологическая сторона образовательного процесса рассматривалась в свое время Я.А. Коменским, пытавшимся отыскать его общий порядок, именуемый идеальным методом обучения. Главный барьер на пути к применению идеального единого способа обучения заключается в многовариативности и неоднозначности компонентов содержания образовательного процесса и учебных материалов, выражение закономерностей процесса познания. С точки зрения этой темы необходимо говорить об андрагогике как основной науке обучения взрослых людей, помогающей индивиду, имеющему базовое образование, быстро приспособиться ко всем социальным трансформациям, происходящим на рынке труда и в сфере образования. Это обеспечивает профессиональный рост в ходе повышения квалификации, помогает выработать множество направлений для саморазвития и самообразования человека [4].

Изменение структуры внутрикорпоративного повышения квалификации направлено на то, чтобы обеспечить условия, способствующие личностному росту и самореализации человека. На успех компании зачастую влияет качество структуры внутрикорпоративного повышения квалификации. Это приводит к необходимости выработать новые подходы к организационно-педагогической основе, содержательному аспекту и методическому обеспечению такого процесса, как повышение профессионализма. Перспективным направлением повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов является андрагогической подход, сущность которого заключается в стимулировании, обучении и самосовершенствовании взрослого человека в процессе профессиональной подготовки, учете принципов, форм и методов обучения, социального и индивидуального опыта.

Исходя из этого, главной целью внутрифирменного повышения квалификации является развитие личности специалиста, которое происходит в условиях постоянного преобразования, предполагает внутреннюю активность, что позволяет выйти за пределы установленных стандартов личной и общественной необходимости, реализацию своего понимания содержания, назначения собственной деятельности [5].

Традиционное содержание повышения квалификации на современном этапе вступает в противоречие с новыми задачами, условиями работы и потребностями общества. В связи с этим возникает необходимость активно включиться в перестройку деятельности экономики, в поиск новых, наиболее существенных аргументов относительно обновления тех участков работы, которые вполне себя оправдали вследствие высокого уровня эффективности и результативности в работе, достичь которого может лишь высокопрофессиональный специалист, который стремится развиваться и самосовершенствоваться.

Профессиональный рост связан с личным развитием человека и является одним из его элементов. Его можно описать в трех категориях: развитие как количественное увеличение определенных свойств (например, получение новых знаний и умений); развитие как достижение стандартов (существует желаемое конечное состояние, на которое направляется процесс изменений); развитие как направленность на качественные изменения (они проходят от «худшего» состояния к «лучшему», например, увеличение эффективности деятельности, лучшая организация работы) [5].

Рассмотрим ключевые свойства, характерные инновационным технологиям повышения квалификации. Это, в частности, научный характер (технологии должны соответствовать последним научно-техническим достижениям, научным параметрам, должны иметь под собой психолого-педагогическую базу, единую теорию либо конкретные научные тезисы); структурный характер (цели, дидактический процесс и содержание должны быть взаимосвязаны и гармонизированы); концептуальный характер (определенная научная теория либо совокупность представлений). Кроме того, сюда следует включить фактор воспроизводимости (все действия, стадии, этапы должны быть алгоритмизированы, что способствует достижению целей и несложному воспроизведению технологий всеми субъектами обучения); цели диагностического характера и отвечающие им результаты при минимальных затратах для их обеспечения; продуктивность (определение того, насколько соответствует та или иная цель полученному результату); фактор мотивированности (образовательный процесс необходимо выстраивать как структуру, включающую в себя познавательные задачи и проблемные ситуации, цель которых – выработать внутренние мотивы самостоятельности и образования); фактор алгоритмичности (строгая очередность и порядок осуществления действий, в основе которого лежит внутренняя логика и образовательный процесс, однозначность реализации тех или иных процедур и оформления разнообразных действий); фактор информационности (должны наличествовать методы и инструменты сбора, обработки и передачи данных, позволяющие получить новую информацию касательно исследуемого объекта); фактор оптимальности (образовательный процесс должен быть оптимизирован, необходимо обеспечить его экономичность с тем, чтобы достичь планируемого результата в максимально короткий промежуток времени) [2].

Пути профессионального развития в процессе повышения квалификации с использованием инноваций следующие:

– диагностика профессиональной компетентности;
– обеспечение дифференцированного подхода к повышению квалификации работников;
– внедрение инновационных технологий обучения;
– обновление содержания образовательно-профессиональных программ;
– внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе;
– обеспечение практической направленности курсов повышения квалификации;
– привлечение педагогов-новаторов к учебному процессу;
– организация обратной связи [4].

Концептуально-теоретический компонент модели информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации работников раскрывает их исходные теоретические положения, цель, задачи, теоретические основы, принципы и условия ее функционирования, нормативно-правовые документы, сопровождающие внедрение образовательных инноваций.

Этот компонент является системообразующим для других структурных компонентов модели и обеспечивает ее функционирование в соответствии с целью, задачами на основе обоснованных принципов; определяет содержание информации об образовательных инновациях и направление деятельности структурных подразделений по внедрению образовательных инноваций.

Принципы, на которых основывается разработанная модель системы информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций таковы: соответствие законодательной и нормативно-правовой базе; целевой подход к информационному обеспечению внедрения образовательных инноваций, информационная безопасность, регулирование информационных отношений, оптимизация информационного обеспечения, эффективное использование информационно-коммуникационных технологий, функциональная организация, полнота и надежность информации об образовательных инновациях [2].

Структурные составляющие модели информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации работников:

– организационно-методическая (способствует мотивации педагогических работников к участию в инновационных процессах, разработке научно-методиче-

ской документации для использования инновации – программы, плана реализации, методик внедрения инновации и др.);

– информационно-аналитическая (обеспечивает анализ и обобщение информации о инновации, системное информирование работников и обмен информацией на этапах внедрения образовательной инновации);

– презентационная (обеспечивает освещение результатов внедрения образовательной инновации, наполнение общественно-образовательной среды информацией об образовательных инновациях).

К условиям эффективного функционирования модели информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации относим:

– методические – обеспечение наличия отобранной и систематизированной информации об образовательных инновациях и методах их внедрения;

– организационные – обновление существующих и создание новых информационных ресурсов для накопления информации и обеспечение ее доступности широкому кругу;

– технологические – эффективное применение современных информационно-коммуникационных технологий и Интернета для осуществления информационных процессов (поиска, сбора, обработки и распространения информации) и инновационной деятельности работников;

– коммуникационные – формирование единого информационного пространства системы повышения квалификации работников, что обеспечит активный обмен информацией, доступ к внешним источникам информации и организацию функционирования внутренних и внешних информационных потоков [5].

Содержательный компонент модели информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации характеризуется наличием отобранной и систематизированной информации об образовательных инновациях, различных видов информационных ресурсов (открытые, закрытые) и источников (современные, традиционные); определяет содержание работы специальных внутрифирменных подразделений по инновационной и информационной деятельности работников; наполняет другие структурные компоненты модели информационного обеспечения информацией в соответствии с определенными критериями ее качества:

– концептуально-теоретическим – нормативно-правовыми документами, в которых определены цели, задачи, функции, принципы и стратегии усовершенствования модели информационного обеспечения;

– организационно-педагогическим – методическими и инструктивными материалами по внедрению образовательных инноваций;

– технологическим – информационными данными и инструкциями по осуществлению информационных процессов на этапах внедрения образовательных инноваций.

Организационно-педагогический компонент модели информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации работников предусматривает создание структурных подразделений по инновационной и информационной деятельностям, обеспечение их работы. Структурные подразделения осуществляют сбор, анализ и систематизацию информации об образовательных инновациях, создают документальную базу, консультируют участников внедрения образовательных инноваций, содержательно наполняют информационные ресурсы, сопровождают работу баз данных и банков [3].

Итак, модель информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации работников характеризуется:

1) согласованностью и взаимосвязью ее структурных компонентов;

2) возможностью корректировки целей, задач и содержания в соответствии с типом образовательной инновации и условий ее внедрения в конкретной фирме;

3) вариативностью сочетания информационных элементов ее структурных компонентов;

4) наличием субъекта и объекта – структурного подразделения, ответственного работника, который выполняет организационную функцию информационного обеспечения внедрения;

5) применением технологий эффективного использования информационных ресурсов, источников, информационных процессов внедрения образовательных инноваций.

Компоненты модели информационного обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации определяются информационными потребностями всех фирм, которые являются участниками инновационных процессов в глобальном мировом пространстве.

На основе изучения научных трудов определены условия, способствующие результативному внедрению образовательных инноваций в систему повышения квалификации работников: организационно-методические; аналитически-информационные; психолого-педагогические. Процесс внедрения образовательных инноваций характеризуется новыми или усовершенствованными теоретическими подходами и технологиями и требует соответствующего обеспечения: научного, методического, информационного, организационного, кадрового, технического и финансово-материального.

Библиографический список

1. Фокин Н.И. Содержание повышения квалификации управленческих кадров образовательных организаций в современных условиях. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017; Т. 9, № 3-1.
2. Костюкова Т.П., Лысенко И.А., Саубанов В.С. Концентрация ресурсов курсов повышения квалификации на инновационных направлениях развития. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2018; № 1 (34).
3. Казарова Т.В., Ковалева Ю.С. Инновационные подходы к повышению производительности труда на предприятиях. *Синергия наук.* 2017; № 7.
4. Гущина О.М., Михеева О.П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. *Образование и наука.* 2017; Т. 19, № 7.
5. Луцкая И.К., Новак Н В. Инновационные методы преподавания на курсах повышения квалификации. *Стоматология. Эстетика. Инновации*. 2020; Т. 4, № 1.

References

1. Fokin N.I. Soderzhanie povysheniya kvalifikacii upravlencheskih kadrov obrazovatel'nyh organizacij v sovremennyh usloviyah. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2017; T. 9, № 3-1.
2. Kostyukova T.P., Lysenko I.A., Saubanov V.S. Koncentraciya resursov kursov povysheniya kvalifikacii na innovacionnyh napravleniyah razvitiya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2018; № 1 (34).
3. Kazarova T.V., Kovaleva Yu.S. Innovacionnye podhody k povysheniyu proizvoditel'nosti truda na predpriyatiyah. *Sinergiya nauk*. 2017; № 7.
4. Guschina O.M., Miheeva O.P. Massovye otkrytye onlajn-kursy v sisteme podgotovki i povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih kadrov. *Obrazovanie i nauka.* 2017; T. 19, № 7.
5. Luckaya I.K., Novak N V. Innovacionnye metody prepodavaniya na kursah povysheniya kvalifikacii. *Stomatologiya. `Estetika. Innovacii.* 2020; T. 4, № 1.

Статья поступила в редакцию 21.09.20

УДК 37.013.78. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00902

Kostyleva T.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Humanities Institute of Northern Studies, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: kostyleva_t@mail.ru*

Karabulatova I.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, RUDN-university; Department of Philology, Ugra State University (Urga, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru*

Danilova A.D., *teacher, Humanitarian Institute of Northern Studies, Ugra State University (Ugra, Russia), E-mail: adustyanceva@mail.ru*

SCENARIO APPROACH IN MODERN EDUCATION. The entire range of educational services provided by state and non-state universities of various significance does not always adequately reflect the transformation of the requirements of the socio-economic sphere of modern society. Today, there are grandiose systemic changes that are due to the need to eliminate deformations in the system of higher professional education in Russia, formed in the Soviet era. The priority focus of scenario management of the regional system of higher professional education is predetermined by strategies for designing the development of a particular university, creating various mythologies of a university as “stories of promising development”, which form the effectiveness of an adaptive environment for solving economic challenges in the regions, for drawing up multivariate programs aimed at the future development of the economy and services of the region. These points have a good structure and logic for understanding the future prospects of education by the population as a whole, which makes it possible to clearly present themselves in a specific labor market according to the criterion of compliance with the level of human capital in the region.

Key words: **scenario approach, education system, globalization, education strategies, sociology of education.**

***Т.А. Костылева**, канд. филос. наук, доц., гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: TKostyleva@ugrasu.ru*
***И.С. Карабулатова**, д-р филол. наук, проф. кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН, проф. кафедры филологии ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», E-mail: radogost2000@mail.ru*
***А.Д. Данилова**, преп., гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», E-mail: ADanilova@ugrasu.ru*

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Весь спектр образовательных услуг, предоставляемых государственными и негосударственными вузами различного значения, не всегда адекватно отражает трансформацию требований социально-экономической сферы современного общества. Сегодня происходят грандиозные системные изменения, которые обусловлены необходимостью ликвидации деформаций в системе высшего профессионального образования России, сформированных еще в советское время. Приоритетный фокус сценарного управления региональной системы высшего профессионального образования предопределен стратегиями конструирования развития того или иного вуза, созданием различных мифологем вуза как «историй перспективного развития», которые формируют эффективность адаптивной среды для решения экономических вызовов в регионах для составления поливариативных программ, направленных на будущее развитие экономики и сферы услуг региона. Это способствует пониманию населением будущих перспектив от получения образования, дает возможность ясно представить себя на конкретном рынке труда.

Ключевые слова: **сценарный подход, система образования, глобализация, стратегии образования, социология образования.**

Сценарное управление в социально-экономическом развитии регионов важно с позиции соотнесенности с человеческим капиталом, базируясь на механизме сценарного управления региональными вузами. Исходя из этого, под сценарным управлением понимается некий конгломерат механизмов и методик, ориентированных на получение эффекта от реализации таких взаимообусловленных процессов, как:

– использование рациональной логистики всевозможных инструментов стратегии в управления региональной системой высшего профессионального образования в контексте паритета между реализуемыми образовательными и научно-исследовательскими процессами и инновационными стратегиями развития локальной экономики;

– поликомпонентная проверка комплекса реализуемых стратегических и инновационных задач в экономике конкретного региона в преломлении к организации образовательной и научно-исследовательской деятельности с позиции соответствия номенклатуры специальностей, выпускаемых региональными вузами, настоятельным потребностям экономики;

– формирование стратегического мышления для управленческих звеньев всех социально-экономических субъектов региона в плане развития социально-экономического потенциала в их перспективе для расчета расчетно-аналитических методик и форсайт-технологий;

– рациональное фреймирование и обоснование критериев отбора инструментария для дальнесрочных стратегий планирования дальнейшего социально-экономического развития как самих субъектов России, так и региональных вузов;

– составление самообучающихся программ для вузов как экономических субъектов региона в разрезе эволюционного развития потенциала рациональной системы организации сотрудничества с партнерами для эффективной реализации разнообразных государственно-частных и общественных взаимоотношений, ориентированных на вызовы современного рынка.

В итоге сама реализация стратегии сценарного управления в региональной системе образования позволяет вузам иметь отклик от региональных властей в виде внятной характеристики требуемых параметров выпускников вузов и понятного описания возможных социально-экономических региональных вызовов, связанных как с производством наукоемких товаров, так и с потребностями регионального рынка конкретных образовательных услуг в среднесрочной и долгосрочной перспективе.

Авторы предлагают рассматривать данную проблему с позиции социально-экономического плана, когда необходимо синергетический подход в контексте разрешения накопившихся проблем, чье решение может быть реализовано в русле региональной системы высшего профессионального образования. Перспективы возможностей сценарного управления в региональной науке и образовании основываются, как нам видится, на достигнутых ранее комплексных результатах системно-ситуационного учета самих компонентов в перцепции наукоемкого производства товаров и услуг в регионе самыми разными контактными когортными группами общества с прицелом на разновременные периоды планирования, где может быть применен самый разнообразный инструментарий для полноценного и эффективного обеспечения стратегического развития региона.

Мы полагаем, что сам сценарий развития в этом плане должен учитывать всю сеть конкретных вариантов возможных представлений о перспективах реализации региональной и федеральной инноватики и инвестиционной деятельности, осуществляемой региональными вузами с точки зрения возникновения всевозможных инсайдерских ситуаций в том или ином регионе, при этом необходимо учитывать и результативность получаемого баланса таких регуляторов, как рыночные, социальные, государственно-частные, чисто государственные, только частные в обозримом времени планирования [1; 2; 3]. Что же представляет собой так называемый сценарий развития? Как указывают специалисты, сценарий развития является метафорическим преломлением кинематографического понятия в управленческом менеджменте, поэтому он выступает как «гипотетическое системное описание обусловленной и причинной последовательности возникающих экономических событий, связанных с привлечением и потреблением в регионе различных видов ресурсов, производством продукции и услуг с высоким уровнем добавленной стоимости, помимо этого сценарий развития представляет возможные вариативные и комплексные картины построения будущих рациональных взаимодействий между всеми экономическими субъектами региона, обществом и государством по вопросам формирования рациональной структуры рабочих мест в регионе» [2].

Этот аспект представляется нам важным в контексте регионального сценарного управления вузовской системой образования и науки, что дает нам основание представлять сценарий как некий поликомпонентный комплекс мер различного уровня, который системно решает разновекторные задачи государственного, социально-экономического и общественно-политического звучания, ориентированные на приоритетное использование человеческого капитала в том или ином регионе, при этом превалирует решение региональных проблем соблюдения баланса в структуре рабочих мест в регионе с выпуском вузами подготовленных и профессиональных специалистов.

Что касается в целом вопросов сценарного управления вузами, то применительно к данной сфере обеспечения развития цели вузов обычно сложно соизмеримы, но, как правило, имеют высокий уровень качества, что позволяет включаться в работу над сценарными стратегиями развития вузов. Стратегические нематериальные активы складываются с учетом устойчивости конкурентных преимуществ вузов при сотрудничестве с частными структурами на уровне государственно-частного партнерства, общественных организаций и некоммерческих объединений, а также на уровне СМИ и социальных медиа. Все это ставит своей целью повышение качества уровня человеческого капитала в каждом конкретном регионе, поскольку современная система образования основывается на компетентностном подходе. Региональная специфика осуществления образовательных программ заставляет учитывать этнопсихолингвистические особенности потенциального студента при предоставлении образовательных услуг [4]. Однако региональные вузы зачастую проявляют недостаточную активность в улучшении позиций локального регионального рынка труда и образовательных услуг. Этот план осуществления предопределен сложностью хронотопа формирования стратегических нематериальных активов, а также поликомпонентностью самого механизма реализации приумножения и сбережения человеческого капитала в том или ином регионе, что возможно лишь в аспекте конструирования взаимообусловленных сценариев развития вузов, причем эти сценарии сопряжены с планами формирования отдельных отраслей промышленности и сферы услуг в регионе [5]. Региональная специфика сценарного управления вузами проявляется через: а) достигнутые результаты научно-исследовательской работы вузов и образовательных услуг; б) государственно-частные партнерства, ориентированные на создание материальных благ, которые возникают в качестве реального итога деятельности вузов. В связи с этим сценарное управление вузов ориентировано на эффективную ликвидацию внутренних противоречий между основными направлениями деятельности вуза. Следовательно, региональная специфика сценарного управления вузами обладает рядом эксклюзивных особенностей. Прежде всего, региональное сценарное управление основано на иерархической системе базовых ценностей региональной культуры, географии, регионального общественного уклада и экономики с учетом этнопсихолингвистической специфики общего, регионального и индивидуального мышления основной массы населения и разработчиков образовательных услуг в контексте необходимости формирования востребованных характеристик и параметров подготовки будущих специалистов в данном регионе. Мы понимаем, что региональные предложения вузовского образования в Югре и Чечне имеют отличительные особенности. Россия обладает разнообразием географических поясов, этнокультурных особенностей, социально-экономическими реалиями в регионах. Искажения в сценариях

подготовки специалистов могут быть связаны с недостаточным пониманием региональных особенностей социально-экономической специфики региона. Исходя из этого, руководство региональных вузов должно соотносить свои предложения с запросами регионального производства и рынка, моделируя как саму структуру производства продукции в перспективе, так и региональный рынок услуг с привязкой к потенциальным структурным изменениям экономики региона [6; 7].

Кроме того, сценарное управление региональными вузами должно быть актуализировано на экспансию стратегического анализа, направленного на расширение учета кластеров осуществления стратегического отбора программных мероприятий для модернизации региона с последующим возможным предоставлением возможности реализации новых идей и стратегических альтернатив в контексте внедрения рациональных моделей сотрудничества регионального вуза с другими социально-экономическими субъектами региона в плане подготовки востребованных для нужд региона специалистов. При этом необходимо понимать, что так называемые рациональные индивиды (школьники – абитуриенты – студенты – выпускники – молодые специалисты – руководители предприятий) играют роль основных субъектов рационального сотрудничества на региональном рынке труда и образовательных услуг, при этом эти акторы стремятся получить собственный максимум планируемых возможных дивидендов в течение всего жизненного цикла [8].

Региональные вузы, реализуя утилитарные задачи социально-экономического развития региона, испытывают сложности влияния на построение перспективных направлений развития региона, что связано со стереотипами обыденности, распространенными в обществе. Однако мы полагаем, что региональные вузы обладают значительным репутационным капиталом, который может влиять на содержание и характер взаимодействий между основными акторами локального рынка труда и образования. В связи с этим региональные вузы недооценены в плане формирования и расширения поля дополнительных возможностей в превентивной политике возможных социально-экономических угроз и вызовов в регионе. Кроме того, складывающаяся новая цифровая парадигма в сфере государственного управления вузами основывается на учете многофакторных параметров конкурентных механизмов, которые связаны с распределением между вузами субсидий на уровне государства, региона, межрегионального сотрудничества, а также с учетом дифференцированного подхода к анализу эффективности деятельности вузов в соответствии с типом их статуса и уровня финансирования. Мы должны признать, что конструирование сценариев региональных вузов испытывает, с одной стороны, влияние неолиберальных теоретиков, а с другой стороны, отражает неизбежные результаты глобализации, миграции, что в целом меняет структуру мирового рынка, в связи с чем позиции государства стремительно теряют свой приоритет на рынке образовательных услуг. Несомненно, что миграционные процессы существенно трансформируют сферу образовательных услуг, поэтому система регионального образования вынуждена обращать внимание на мигрантские группы в принимающем сообществе, что порой неоднозначно оценивается коренным населением [8]. Это обстоятельство необходимо учитывать при создании программ подготовки специалистов, ориентированных на взаимодействие государства и конкретного образовательного учреждения с учетом возможностей привлечения бизнес-структур региона.

Обозначенные проблемы говорят о необходимости рационального применения механизмов и методов сценарного управления вузами в регионах. Сценарные стратегии развития региональных вузов должны быть ориентированы, по нашему мнению, на интеграцию в решении стратегических вопросов по перспективному социально-экономическому развитию региона. Такой подход даст возможность понять, каким образом региональные вузы могут быть эффективными в реализации своих стратегических программ в контексте перспективного развития человеческого капитала в регионе. Вместе с тем модели сценарного управления вузами должны быть ориентированы на качественное повышение уровня использования интеллектуальных ресурсов будущих молодых специалистов, выпускаемых региональными вузами.

Библиографический список

1. Перфильев Ю.С. и др. *Основные направления развития высшего образования в России и за рубежом*: монография. Красноярск: Издательство КрасГАУ, 2011.
2. Karabulatova I.S., Vykhrystyuk M.S., Dolzhenko N.G., Mychko E.I., Potmenskaya E.V. The Use of Stable Expressions in Modern Economic Discourse as an Emotional Increase in the Potential Impact on Purchasing Power. *Space and culture*. 2020; № 7 (4): 283 – 292. Available at: https://doi.org/10.20896/saci.v7i4.488
3. Карепова С.Г., Карабулатова И.С., Климовицкий С.В. Актуальные проблемы моделирования методологии стратегического общественно-политического планирования в современной России. *Социально-экономические и гуманитарно-философские проблемы современной науки.* Под редакцией И.С. Карабулатовой, С.Д. Галиуллиной, И.С. Коберси. Москва; Уфа; Ростов-на-Дону, 2015: 111 – 117.
4. Nakisbaev D., Dubinina N., Karabulatova I., Levshits A., Krivoshlykova L. Actual ethnopsycholinguistic methods of foreign languages teaching in higher education. *Man in India.* 2017; № 97 (23): 389 – 396.
5. Блягоз Х.Р. *Функционально-целевая адаптация системы управления технологическим вузом в рыночной среде*: монография. Майкоп, 2011.
6. Мальцева Г.И., Уварова Т.Г. и др. *Разработка экономических показателей и индикаторов эффективности деятельности вуза*. Владивосток, 2004.
7. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Стереотипы обыденности в современном рекламном дискурсе. *Лингвистика будущего: новые тенденции и перспективы*: материалы Международной научной конференции, 2019: 219 – 223.
8. Карабулатова И.С., Воронцов К.В. Цифровая лингвистическая мигратология и мониторинг потенциально опасных текстов о миграции. *Миграционные мосты в Евразии: новые подходы к формированию миграционной политики в интересах устойчивого развития*: материалы XI Международного научно-практического форума. Под редакцией С.В. Рязанцева, М.Н. Храмовой, 2020: 189 – 204.

Reference

1. Perfil'ev Yu.S. i dr. *Osnovnye napravleniya razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii i za rubezhom*: monografiya. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo KrasGAU, 2011.
2. Karabulatova I.S., Vykhrystyuk M.S., Dolzhenko N.G., Mychko E.I., Potmenskaya E.V. The Use of Stable Expressions in Modern Economic Discourse as an Emotional Increase in the Potential Impact on Purchasing Power. *Space and culture*. 2020; № 7 (4): 283 – 292. Available at: https://doi.org/10.20896/saci.v7i4.488
3. Karepova S.G., Karabulatova I.S., Klimovickij S.V. Aktual'nye problemy modelirovaniya metodologii strategicheskogo obschestvenno-politicheskogo planirovaniya v sovremennoj Rossii. *Social'no-`ekonomicheskie i gumanitarno-filosofskie problemy sovremennoj nauki.* Pod redakciej I.S. Karabulatovoj, S.D. Galiullinoj, I.S. Kobersi. Moskva; Ufa; Rostov-na-Donu, 2015: 111 – 117.
4. Nakisbaev D., Dubinina N., Karabulatova I., Levshits A., Krivoshlykova L. Actual ethnopsycholinguistic methods of foreign languages teaching in higher education. *Man in India.* 2017; № 97 (23): 389 – 396.
5. Blyagoz H.R. *Funkcional'no-celevaya adaptaciya sistemy upravleniya tehnologicheskim vuzom v rynochnoj srede*: monografiya. Majkop, 2011.
6. Mal'ceva G.I., Uvarova T.G. i dr. *Razrabotka `ekonomicheskih pokazatelej i indikatorov `effektivnosti deyatel'nosti vuza*. Vladivostok, 2004.
7. Karabulatova I.S., Savchuk I.P. Stereotipy obydennosti v sovremennom reklamnom diskurse. *Lingvistika buduschego: novye tendencii i perspektivy*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 2019: 219 – 223.
8. Karabulatova I.S., Voroncov K.V. Cifrovaya lingvisticheskaya migratologiya i monitoring potencial'no opasnyh tekstov o migracii. *Migracionnye mosty v Evrazii: novye podhody k formirovaniyu migracionnoj politiki v interesah ustojchivogo razvitiya*: materialy XI Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma. Pod redakciej S.V. Ryazanceva, M.N. Hramovoj, 2020: 189 – 204.

Статья в редакцию поступила 15.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00903

***Kocherova L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: Kocherova1975@mail.ru*

***Shamayev A.M.**, senior teacher, Department of Internal Affairs in Special Conditions, North Caucasus Institute of Advanced Training, Branch of Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: Shomik788@mail.ru*

***Nesterenko A.V.**, teacher, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: nester-andrei2017@yandex.ru*

***Askarov S.V.**, teacher, Department of Criminology, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: asksergej-52@yandex.ru*

TEACHING THE SPECIFICS TO STUDY TRACES OF HANDS, SMELL AND DNA TRACES OF A PERSON ON FIREARMS TO CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS. The article deals with the order and features of the study of traces of hands, smell and DNA traces of a person on a firearm. The authors come to the conclusion that in a comprehensive study of firearms, it is necessary to collect human odor traces as they remain on

the metal surfaces of firearms for a short time. Besides, at detection on a surface of firearms of traces of hands suitable for identification of the person, preference is given to withdrawal of these traces as washing off (scraping) from a surface of object of traces of a sweat-relating substance does not guarantee a chance to identify DNA in it. The authors conclude that in the forensic classes to cadets it is important to convey the idea that the detection of traces of hands, smell and DNA traces of a person should be carried out strictly in accordance with the available methodical recommendations of the Expert-Criminal Center of the Russian Interior Ministry. This will improve the use of firearms and the identification of those involved in the commission of the crimes.

Key words: **firearms, scent marks, handprints, human DNA, cadets, criminology classes.**

Л.А. Кочерова, *канд. пед. наук, ст. преп., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: Kocherova1975@mail.ru*

А.М. Шамаев, *ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: Shomik788@mail.ru*

А.В. Нестеренко*, преп., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: nester-andrei2017@yandex.ru*

С.В. Аскаров, *преп., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: asksergej-52@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД ОСОБЕННОСТЯМ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛЕДОВ РУК, ЗАПАХОВЫХ И ДНК СЛЕДОВ ЧЕЛОВЕКА НА ОГНЕСТРЕЛЬНОМ ОРУЖИИ

В статье рассмотрены порядок и особенности исследования следов рук, запаховых и ДНК следов человека на огнестрельном оружии. Авторы приходят к выводу о том, что при комплексном исследовании огнестрельного оружия в первоочередном порядке необходимо осуществлять сбор запаховых следов человека, так как они сохраняются на металлических поверхностях огнестрельного оружия непродолжительное время. Кроме этого, при обнаружении на поверхности огнестрельного оружия пригодных для идентификации личности следов рук предпочтение отдается изъятию данных следов, так как смыв (соскоб) с поверхности объекта следов потожирового вещества не гарантирует наличия в нем ДНК. Авторы делают вывод о том, что на занятиях по криминалистике до курсантов крайне важно донести, что выявление следов рук, запаховых и ДНК следов человека должно осуществляться строго в соответствии с имеющимися методическими рекомендациями экспертно-криминалистического центра МВД России. Это будет способствовать повышению эффективности изъятия указанных следов на огнестрельном оружии, а также установлению лиц, причастных к совершению преступлений.

Ключевые слова: **огнестрельное оружие, запаховые следы, следы рук, ДНК человека, курсанты, занятия по криминалистике.**

Следовая картина многих преступлений включает в себя следы рук, запаховые и ДНК следы человека, несущие значительный объем криминалистически значимой информации, необходимой для установления лиц, причастных к преступлению.

При обучении курсантов в учреждениях системы МВД очень важно донести до них специфику исследования следов рук, запаховых и ДНК следов человека на огнестрельном оружии и сформировать соответствующие компетенции.

Нами на занятиях по криминалистике в Ставропольском филиале Краснодарского университета МВД России активно проводится обучение курсантов этим навыкам.

Рассмотрим методику проведения подобных исследований, которую мы доводим до сведений курсантов на занятиях.

При производстве дактилоскопического исследования, исследования ДНК и запаховых следов человека первоочередной задачей, на наш взгляд, является определение оптимального порядка (очередности) их производства. Особенность производства данных исследований в том, что все виды данных следов слабоустойчивы к воздействию факторов внешней среды, поэтому во избежание их утраты требуется особая аккуратность, ведь каждый объект – индивидуален. Следовательно, окончательное решение о порядке и методике производства исследований на основании своего опыта, исходя из обстоятельств дела и других, подлежащих оценке факторов, принималось нами сообща со специалистами в области дактилоскопии, биологии и т.п. в каждом конкретном случае. Так, при проведении исследований, в тех случаях, когда наметаллических поверхностях огнестрельного оружия невозможно было обнаружить пригодные для идентификации следы рук по объективным причинам, принималось решение о комплексном подходе к исследованию таких поверхностей, способствующему установлению лиц, причастных к совершению преступлений, по следам биологического происхождения. В рамках данной статьи мы постараемся изложить апробированный нами порядок и особенности исследования перечисленных выше следов на огнестрельном оружии.

Важно отметить, что, исследуя металлические поверхности огнестрельного оружия, мы соблюдали чистоту помещения, рабочих поверхностей и средств индивидуальной защиты, так как источниками следов биологического происхождения являются слюна, потожировое вещество, эпителиальные клетки, кровь и т.п. В помещении, где проводилось исследование, посторонние лица отсутствовали. Вскрытие упаковки и осмотр металлических поверхностей огнестрельного оружия проводился в присутствии специалистов в области дактилоскопии, биологии и т.п.

Поверхности, на которых находились исследуемые объекты, были стерильными. Для этого с них удалялись загрязнения при помощи моющих средств и тщательно обрабатывались чистым тампоном, смоченным в этиловом спирте. Здесь необходимо отметить, что обработка спиртовым тампоном проводилась каждый раз перед помещением нового объекта на рабочий стол. В качестве подложки использовались только новые листы бумаги, до которых не дотрагивались незащищенными руками, а ее перемещение осуществлялось только в перчатках или чистыми пинцетами. При этом помещать разные объекты на одну и ту же подложку недопустимо.

При проведении данных исследований необходимо использовать медицинские маски и чистые одноразовые перчатки (отдельные для каждого объекта). До сведения курсантов необходимо донести, что во избежание перенесения ДНК своего или третьих лиц на поверхность объекта недопустимо прикасаться незащищенными руками к объектам, а руками в резиновых перчатках до незащищенных участков кожи, предметов, к которым, возможно, прикасались без перчаток.

Кроме этого, надевать перчатки следует, держась руками за манжеты, не дуть на них для разъединения и не дотрагиваться до частей, которые будут контактировать с объектами. Руки в перчатках необходимо протирать тампоном, смоченным в этиловом спирте. На наш взгляд, проводить эту манипуляцию следует сразу после надевания перчаток и случайных прикосновений к коже или загрязненным предметам.

Итак, при комплексном исследовании огнестрельного оружия в первоочередном порядке нами совместно со специалистами в области исследования запаховых следов человека проводился сбор таковых следов, так как они сохраняются на металлических поверхностях непродолжительное время. При изъятии запаховых следов использовались стеклянные флаконы с притертыми пробками, стерильные медицинские салфетки (марли). Сбор запаховых проб со следов проводился с использованием пинцета и чистых резиновых перчаток, чтобы предупредить засорение следов посторонними пахучими веществами. Вначале сухой предмет-носитель с помощью пульверизатора слегка увлажнялся, так как это способствовало выделению пахучих веществ. Затем предмет в местах предполагаемой локализации пахучего следа обертывался салфеткой из хлопка, а поверх нее накладывалось два слоя алюминиевой бытовой фольги, после чего ее плотно прижимали для обеспечения хорошего контакта ткани с предметом. Такой взаимный контакт продолжался не менее одного часа. По окончании сбора пахучих веществ салфетки нами снимались с предметов и упаковывались раздельно в чистые стеклянные банки либо заворачивались в несколько слоев фольги. Банки плотно закрывались стеклянными или металлическими крышками.

В целях сохранности на огнестрельном оружии следов рук нами отделялись от него части с рельефной поверхностью, так как они не пригодны для дактилоскопического исследования, и производился с них сбор запаховых следов. На остальных поверхностях с использованием щадящего метода криогенно-вакуумной десорбции, совместно со специалистами-дактилоскопистами осуществлялся поиск следов рук, парамицианакрилата, содержащимися в используемых нами клеях «Супермомент», «Секунда», «Permabond» и др., в цианакрилатной камере. В ней объекты размещались на штативах (подставках) на расстоянии друг от друга. Емкость с цианакрилатом (20 – 30 капель) размещали на нагревателе. Камеру герметично закрывали, нагнетали влажность до 80% и испаряли цианакрилат два – три часа, после чего извлекали объекты для визуального осмотра. Данный метод позволил нам выявить следы рук давностью следообразования свыше тридцати суток на чистых сухих металлических поверхностях, не подвергавшихся негативным воздействиям внешней среды [1 – 6].

При исследовании ДНК человека на огнестрельном оружии с рельефных участков поверхности, где исключается возможность обнаружения пригодных для идентификации личности следов рук, до проведения дактилоскопического исследования необходимо осуществлять смыв (соскоб) в резиновых перчатках,

с использованием пинцета и стерильной марли (салфетки), предварительно смоченной в дистиллированной воде и высушенной при комнатной температуре, для последующей упаковки в бумажный конверт. Инструмент после работы с одним следом и до работы со следующим необходимо протирать сначала ватным тампоном, смоченным спиртом, а затем сухим. Это делается для того, чтобы исключить перенос микрочастиц одного биологического следа на другой, не загрязнить следы нашими выделениями, а также для предотвращения заражения специалистов-исследователей различными заболеваниями, потенциально содержащимися в следах биологического происхождения.

Необходимо отметить, что допускается проведение смывов (соскобов) и с других участков огнестрельного оружия, на которых после проведения визуального осмотра не обнаружено пригодных следов рук. В таком случае смывы (соскобы) важно выполнять без захвата окружающих областей в целях сохранности следов рук на других участках. В случаях крайней необходимости возможно провести смыв вокруг пригодного для идентификации личности слабовидимого следа руки, не затрагивая его участки.

После проведения смывов (соскобов) специалистами-дактилоскопистами выполняется дактилоскопическое исследование огнестрельного оружия, где главным критерием является выбор средств и методов выявления следов рук на нем и эффективность их применения. До сведений курсантов доводится, что средствами и методами, обладающим наилучшими следовыявляющими свойствами на металлических деталях огнестрельного оружия, являются немагнитные универсальные дактилоскопические порошки, позволяющие выявлять следы рук давностью до пятнадцати суток, на чистых сухих металлических поверхностях, не подвергавшихся негативным воздействиям внешней среды.

При выявлении на поверхности объектов следов рук, пригодных для идентификации личности, они фиксировались на поверхности объекта при помощи фотосъемки и изымались на дактилоскопическую пленку. Смыв (соскоб) с места, где был выявлен пригодный для идентификации след руки, выполнялся только после его изъятия. Хотелось бы отметить, что, как правило, предпочтение отдавалось нами выявленным следам рук, так как наличие на поверхности объекта следов потожирового вещества не гарантировало наличия в нем ДНК. Следует отметить, что во избежание уничтожения следов биологического происхождения, содержащих ДНК, при изъятии выявленных следов рук на дактилоскопическую пленку необходимо минимально накладывать её на участки поверхности, окружающие выявленный след и не изымать на дактилоскопическую пленку непригодные для идентификации личности следы рук. Внимание курсантов необходимо заострить на этом факте.

После проведения дактилоскопического исследования проводятся повторные смывы (соскобы) со всех поверхностей представленного огнестрельного оружия. До сведений курсантов необходимо донести, что если исследуемые поверхности не имеют рифленых участков, дактилоскопическое исследование следует проводить в первоочередном порядке. При этом по возможности важно проводить смывы (соскобы) с торцевых частей огнестрельного оружия, а также без захвата окружающих областей, с участков, на которых после визуального осмотра не обнаружено пригодных для идентификации следов рук. Важно отметить, что когда выявление следов рук предшествует производству смывов (соскобов) или смывы (соскобы) произведены с небольших по площади участков поверхности, необходимо применять только те средства выявления следов рук, которые не влияют на сохранность ДНК. К таковым относятся дактилоскопические порошки «Silver VRed Safe Cracker», «CoinBox/Galvanic», «ПД-Б», «Немагнитный белый», «Сажа» [5, с. 18 – 21]. Следует также обеспечить стерильность применяемых средств выявления следов рук, расходных материалов и инструментов. После проведения дактилоскопического исследования следует производить смывы (соскобы) со всех поверхностей представленного огнестрельного оружия. Также при проведении дактилоскопического исследования, если становиться понятно, что нецелесообразно применять средства выявления следов рук, не препятствующие дальнейшему исследованию ДНК, например, дактилоскопических порошков: «Silver/Gray», «SilkBlack», «ПД-Ч» и имеется возможность сделать смывы (соскобы) с малой площади поверхности, рекомендуется отложить дактилоскопическое исследование до момента получения результатов исследования ДНК по имеющимся смывам [2; 4].

Подводя итог, хотелось бы отметить, что до курсантов крайне важно донести, что выявления следов рук, запаховых и ДНК следов человека, осуществляемые в соответствии с имеющимися методическими рекомендациями экспертно-криминалистического центра МВД России и изложенными в данной статье, будут способствовать повышению эффективности изъятия указанных следов на огнестрельном оружии, а также установлению лиц, причастных к совершению преступлений. Желательно занятия по данной тематике проводить в интерактивном режиме [7], который увеличивает степень усвоения данного материала.

Библиографический список

1. Борзов А.П., Костылева А.А., Кузнецов В.А., Щавелев А.В. *Комплексное исследование следов рук на огнестрельном оружии*: методические рекомендации. Киев: ДНДЕКЦ, 2011.
2. Донцова Ю.А., Ивашкова А.В., Рыжова Т.М., Черницын Л.А. *Современные методы и средства выявления, изъятия и исследования следов рук*: учебное пособие. Москва: ЭКЦ МВД России, 2010.
3. Дружинин Ю.А., Лащ-Завада А.Ю. Исследование влияния дактилоскопических средств выявления потожировых следов рук на последующее проведение ДНК-анализа. *Экспертная практика*. Москва: ЭКЦМВД России, 2014; № 76.
4. Кондратов С.А., Дукова КВ., Брагина А.Ю. Выявление, изъятие, упаковка и хранение ДНК-содержащих объектов. *Экспертная практика*. 2010; № 68.
5. Семенов А.В., Евдокимова В.А. Роль и место ДНК-экспертизы следов пальцев рук, выявленных с помощью дактилоскопических порошков. *Вестник Московского университета МВД России*. 2017; № 2.
6. Сулимое К.Т., Старовойтов В.И., Панфилов П.Б., Саламатин А.В. *Выявление запаховых следов человека (как биологического вида) на предметах-следоносителях: Типовая экспертная методика исследования вещественных доказательств*. Москва: ЭКЦ МВД России, 2012; Ч. 2.
7. Жигалова Г.Г., Нестеренко А.В., Медведицкова Л.В., Рясов А.А. Использование приемов обучения: хакатон и оперативное совещание при реализации активных и интерактивных методов проведения практического занятия по дисциплине «Криминалистика» в рамках профессиональной подготовки сотрудников полиции. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 135 – 137.

References

1. Borzov A.P., Kostyleva A.A., Kuznecov V.A., Schavelev A.V. *Kompleksnoe issledovanie sledov ruk na ognestrel'nom oruzhii*: metodicheskie rekomendacii. Kiev: DNDEKC, 2011.
2. Doncova Yu.A., Ivashkova A.V., Ryzhova T.M., Chernicyn L.A. *Sovremennye metody i sredstva vyyavleniya, iz`yatiya i issledovaniya sledov ruk*: uchebnoe posobie. Moskva: `EKC MVD Rossii, 2010.
3. Druzhinin Yu.A., Lasch-Zavada A.Yu. Issledovanie vliyaniya daktiloskopicheskih sredstv vyyavleniya potozhirovyh sledov ruk na posleduyuschee provedenie DNK-analiza. *`Ekspertnaya praktika*. Moskva: `EKCMVD Rossii, 2014; № 76.
4. Kondratov S.A., Dukova KV., Bragina A.Yu. Vyyavlenie, iz`yatie, upakovka i hranenie DNK-soderzhaschih ob`ektov. *`Ekspertnaya praktika*. 2010; № 68.
5. Semenov A.V., Evdokimova V.A. Rol' i mesto DNK-`ekspertizy sledov pal'cev ruk, vyyavlennyh s pomosch'yu daktiloskopicheskih poroshkov. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2017; № 2.
6. Sulimoe K.T., Starovojtov V.I., Panfilov P.B., Salamatin A.V. *Vyyavlenie zapahovyh sledov cheloveka (kak biologicheskogo vida) na predmetah-sledonositelyah: Tipovaya `ekspertnaya metodika issledovaniya veschestvennyh dokazatel'stv*. Moskva: `EKC MVD Rossii, 2012; Ch. 2.
7. Zhigalova G.G., Nesterenko A.V., Medvedickova L.V., Ryasov A.A. Ispol'zovanie priemov obucheniya: hakaton i operativnoe soveschanie pri realizacii aktivnyh i interaktivnyh metodov provedeniya prakticheskogo zanyatiya po discipline «Kriminalistika» v ramkah professional'noj podgotovki sotrudnikov policii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 135 – 137.

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00904

Magomeddibirova Z.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Teachers' University (Grozny, Russia),*
E-mail: zulpat12@mail.ru

WAYS TO DEVELOP THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR TRAINING. The given article examines the most relevant ways of primary school teachers professional competence developing in the process of his or her professional training. In addition, the requirements of a modern school for a primary school teacher, their personal traits and competencies are also studied. It reveals the main problems of primary school teachers professional training too, so as main features of competence and activity-based approaches to training future primary school teachers, the

introduction of which can be an effective means of eliminating the existing problems. The author concludes that at the present stage of the development of national education, including general primary education, the teacher is required not only knowledge of the theoretical material, but also the skills associated with the effective implementation of the ideas of variative education.

Key words: **primary school children, primary school teacher, professional standard of primary school teacher, competence approach in education, activity approach in education.**

***З.А. Магомеддибирова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный,*
E-mail: zulpat12@mail.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ

В статье исследуются наиболее актуальные на сегодняшний день пути развития профессиональной компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки. Кроме того, исследуются требования современной школы к учителю младших классов, его личностным чертам и компетенциям. Также получают раскрытие основные проблемы современной системы профессиональной подготовки учителей начальной школы и определяются основные особенности компетентностного и деятельностного подходов к обучению будущих учителей начальных классов, внедрение которых, как представляется, может послужить эффективным средством ликвидации существующих проблем в данной области. Автор делает вывод о том, что на настоящем этапе развития отечественного образования, в т.ч. общего начального, от учителя требуется не только знание теоретического материала, но также умения и навыки, связанные с эффективной реализацией идей вариативного образования.

Ключевые слова: **младшие школьники, учитель начальных классов, профессиональный стандарт учителя начальных классов, компетентностный подход в образовании, деятельностный подход в образовании.**

В современном российском социуме особенно остро ощущается потребность в творческих индивидах. В частности, это касается сферы начального образования. В силу указанных обстоятельств одной из важнейших задач современной системы подготовки будущих учителей начальных классов является формирование всесторонне развитой творческой личности, владеющей широким кругом профессиональных, общекультурных и личностных компетенций. В исследованиях, проводившихся в области системы профессиональной подготовки учителей начальной школы, такими авторами, как И.А. Верченко и К.Ю. Гринева, Т.П. Гайкова, О.И. Игнатова, Л.Г. Петерсон и М.А. Кубышева, В.Л. Синебрюхова и др. [1 – 9] были теоретически обоснованы и выявлены как существующие на сегодняшний день проблемы системы профессиональной подготовки учителей, так и возможные пути их решения. Однако несмотря на обилие теоретических разработок в данной области, на практике в системе подготовки учителей младшей школы продолжают доминировать традиционные методы обучения, не позволяющие в полной мере реализовать её потенциал. В этой связи особую важность приобретают практические вопросы, связанные с внедрением в систему их подготовки инновационных подходов, рассмотрению которых будет посвящена настоящая статья.

На настоящем этапе развития профессионального образования в Российской Федерации его организация нацелена на современные модели личностно ориентированной педагогической деятельности. Будущий педагог начальной школы должен не только на приемлемом уровне знать теоретический материал, но также владеть умениями и навыками, необходимыми для успешной реализации идей вариативного образования [7, с. 147]. Его профессиональная деятельность будет в полной мере успешной лишь при условии приобретения опыта практической деятельности еще во время учёбы в образовательной организации по соответствующему профилю. Её основу составляет совокупность компетенций, предусматривающих овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности, умение применять приобретенные знания для решения тех или иных задач, готовность к анализу проблемных ситуаций и поиску путей их решения, способность к результативным действиям, как самостоятельным, так и в составе группы профессионалов. Кроме того, будущая деятельность современного учителя начальных классов отличается определённым разнообразием. Желательно при этом, чтобы всеми её видами студент овладел ещё в ходе обучения [6, с. 310]. Представим эти виды деятельности в виде табл.

Таблица 1

Виды профессиональной деятельности, обязательные к овладению будущим учителем начальных классов

Виды деятельности	Краткая характеристика
Предметная	Знать предметы, преподаваемые в начальной школе, владеть методиками их преподавания, понимать место каждого предмета в системе межпредметных связей
Педагогическая	Уметь проектировать содержание предметов, проводить занятия, планировать внеклассную работу, владеть навыками проведения с учащимися индивидуальной работы
Инновационная	Уметь переносить инновационный опыт других учителей в собственный, разрабатывать новации, владеть навыками, связанными с проведением педагогических экспериментов
Коллективного самоуправления	Уметь поддерживать благоприятный климат в коллективе, обеспечивать эффективную работу методических объединений
Саморазвитие	Быть готовым к профессиональному и общекультурному саморазвитию

Таким образом, профессиональная компетентность реализуется в готовности будущего учителя начальных классов осуществлять определенную деятельность в конкретных ситуациях [7, с. 133]. Следовательно, будущий учитель начальных классов должен быть творческой личностью, характеризующейся рядом важных параметров (табл. 2):

Таблица 2

Наиболее значимые характеристики современного учителя начальных классов

Учитель начальных классов	Высокая степень развития направленности на педагогическую деятельность
	Стремление к самореализации в своей профессии
	Развитие профессиональных качеств
	Развитие творческих умений, способствующих успешности в педагогической деятельности

При этом практика обучения по интересующему нас профилю в отечественных образовательных организациях наглядно демонстрирует тот факт, что использование в ходе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов преимущественно традиционных технологий не может обеспечить полноценного формирования у них предусмотренных Стандартом профессиональных компетенций [1, с. 25 – 26]. С другой стороны, анализ учебных планов подготовки наглядно демонстрирует, что курсам, входящим в их структуру, присущ существенный потенциал для развития у студентов охарактеризованных выше качественных характеристик. При этом, однако, его проявления в большинстве случаев носят фрагментарный, разрозненный характер [2, с. 12]. Исходя из вышеизложенного, мы с определённой долей уверенности можем говорить о необходимости реорганизации процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. В этой связи актуализируется проблема выбора таких моделей профессиональной подготовки и педагогических технологий, которые смогут обеспечить наиболее эффективное формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы [3, с. 11]. В подобной ситуации компетентностный подход является значимым теоретико-методологическим основанием для построения эффективной профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы [7, с. 134]. Представим его основные положения в форме табл. 3.

Широкое внедрение рассматриваемого подхода в систему подготовки будущих учителей начальных классов связано, прежде всего, с модернизацией содержания профессионального образования. Данная тенденция предполагает его реструктуризацию и определение результативной составляющей процесса подготовки будущих учителей начальной школы – приобретение ими компетенций. При обращении к компетентностному подходу обучение будущих педагогов

Таблица 3

Положение	Краткая характеристика
Цель подготовки	Развитие у будущих учителей начальных классов способности к самостоятельному решению профессиональных проблем на основе сформированных компетенций
Содержание образовательной деятельности	Дидактически адаптированный опыт профессиональной деятельности по решению педагогических задач будущим педагогом
Сущность организации образовательного процесса	Создание оптимальных условий, необходимых для формирования опыта самостоятельного решения педагогических задач, составляющих сущность профессиональной деятельности будущих специалистов

начальной школы будет нацелено на формирование у них ключевых и предметных компетентностей [5, с. 212].

Важное место в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы занимают принципы деятельностного подхода к обучению. С точки зрения этого подхода, компетенция представляет собой функциональное состояние психики, которое обеспечивает индивиду способность к решению задач определенного типа [8, с. 24]. Данное психическое образование включает знания, применимые при решении тех или иных профессиональных задач. В его состав также входят умения и навыки, связанные с планированием хода их решения, выбором и использованием для этих целей средств, адекватных сложившейся ситуации, а равно оценкой результатов собственных действий [9, с. 13].

Данные положения приобретают особую актуальность в свете требований к результатам освоения программы бакалавриата по такому направлению подготовки, как «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [2]. Согласно им выпускник, успешно освоивший программу, должен владеть рядом существенных с точки зрения нашего исследования общекультурных и профессиональных компетенций (табл. 4):

Таблица 4

Общекультурные и профессиональные компетенции, актуализирующие применение принципов деятельностного подхода при подготовке будущих учителей начальной школы

Наименование компетенции	Сущность компетенции
ОК-1	способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения
ПК-8	Способность проектировать образовательные программы
ПК-9	Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся
ПК-11	Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования
ПК-12	Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся

Таким образом, целый ряд профессиональных компетенций будущего педагога начальной школы непосредственно связан с необходимостью решать профессиональные задачи. Реализация принципов деятельностного подхода в процессе подготовки учителей начальных классов также будет способствовать формированию у них устойчивых профессионально-педагогических интересов [4]. Последнее, как известно, может быть осуществлено при условии осознания ими важности и нужности выбранного объекта. Следовательно, немаловажным является включение будущих учителей начальных классов в активную профессиональную деятельность. Так, будущие педагоги, опираясь на собственный опыт, должны осознать факт существования устойчивых связей, имеющихся между знаниями, умениями и навыками, приобретаемыми ими, с одной стороны, и практической стороной будущей профессионально-педагогической деятельности – с другой. С этим, в свою очередь, связано понимание обучаемыми образовательной и жизненной значимости приобретаемых знаний, а также важности осваиваемых форм деятельности [6, с. 154]. Создаваемые таким образом условия будут способствовать формированию конкретного представления о функциях учителя начальных классов, специфике работы в современной школе, а равно учебно-воспитательном процессе в целом. Кроме того, таким путём у будущих учителей начальной школы происходит укрепление положительного эмоционального отношения к будущей педагогической деятельности [8, с. 156].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что на настоящем этапе развития отечественного образования, в т.ч. общего начального, от учителя требуется не только знание теоретического материала, но также умения и навыки, связанные с эффективной реализацией идей вариативного образования. Следовательно, его профессиональная деятельность может быть в полной мере успешной только при условии приобретения будущим педагогом опыта практической деятельности еще в ходе профессиональной подготовки. Его профессиональная компетентность реализуется в готовности к осуществлению различных видов профессионально-педагогической деятельности в тех или иных ситуациях. При этом приходится констатировать, что на практике при подготовке будущих педагогов в образовательных организациях нашей страны используются преимущественно традиционные технологии, что не может обеспечить полноценного формирования предусмотренных профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов, предусмотренных ФГОС. В такой ситуации существенная часть потенциала имеющихся на сегодняшний день образовательных программ также не получает реализации в полной мере [9].

В этой связи мы можем утверждать о необходимости реорганизации учебного процесса в вузе и выборе таких моделей и педагогических технологий, которые смогли бы с высокой вероятностью обеспечить эффективное формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. Кроме того, немаловажное место в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы занимают принципы деятельностного подхода к обучению. С точки зрения этого подхода, компетенция включает знания, применимые при решении профессиональных задач того или иного типа. Достаточно значимым также является выработка у будущих учителей начальных классов умений и навыков, связанных с планированием их решения, выбором и использованием для этих целей средств, адекватных сложившейся ситуации, а равно оценкой результатов собственных действий. Реализация принципов данного подхода также будет способствовать формированию устойчивых профессионально-педагогических интересов у будущих учителей начальных классов.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный стандарт начального общего образования*: текст с изм. и доп. на 2011 г. Москва, 2011.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)*. Available at: http://fgosvo.ru/news/7/1805
3. Гайкова Т.П. *Формирование профессионально-педагогического интереса будущих учителей начальных классов*. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/85PDMN218.pdf
4. Игнатова О.И. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в эстетическом образовании. *Гуманитарные науки*. 2019; № 2: 133 – 137
5. Низовцева Л.А. Педагогическая практика в подготовке современного учителя начальных классов: опыт, проблемы, перспективы. *Вестник северного (арктического) федерального университета*. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2015; № 2: 153 – 159.
6. Синебрюхова В.Л. Формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов на занятиях по методике обучения математике в вузе. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 11: 146 – 151.
7. Магомеддибирова З.А. Обучение младших школьников моделированию при решении математических задач. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2012; № 2 (19): 88 – 92.
8. Магомеддибирова З.А. Проблемы личностно-профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов // В сб: Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров). Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2019. С. 367-371.
9. Магомеддибирова З.А. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в процессе обучения математике. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010; № 2: 86 – 87.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*: tekst s izm. i dop. na 2011 g. Moskva, 2011.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriata)*. Available at: http://fgosvo.ru/news/7/1805

3. Gajkova T.P. *Formirovanie professional'no-pedagogicheskogo interesa buduschih uchitelej nachal'nyh klassov*. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/85PDMN218.pdf
4. Ignatova O.I. Kompetentnostnyj podhod k professional'noj podgotovke buduschih uchitelej nachal'nyh klassov v `esteticheskom obrazovanii. *Gumanitarnye nauki*. 2019; № 2: 133 – 137
5. Nizovceva L.A. Pedagogicheskaya praktika v podgotovke sovremennogo uchitelya nachal'nyh klassov: opyt, problemy, perspektivy. *Vestnik severnogo (arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: gumanitarnye i social'nye nauki. 2015; № 2: 153 – 159.
6. Sinebryuhova V.L. Formirovanie professional'nyh umenij u buduschih uchitelej nachal'nyh klassov na zanyatiyah po metodike obucheniya matematike v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 11: 146 – 151.
7. Magomeddibirova Z.A. Obuchenie mladshih shkol'nikov modelirovaniyu pri reshenii matematicheskih zadach. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2012; № 2 (19): 88 – 92.
8. Magomeddibirova Z.A. Problemy lichnostno-professional'noj podgotovki buduschego uchitelya nachal'nyh klassov // V sb: Uchitel' sozdaet naciyu (A-H.A. Kadyrov). Sbornik materialov IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019. S. 367-371.
9. Magomeddibirova Z.A. Professional'naya podgotovka buduschih uchitelej nachal'nyh klassov v processe obucheniya matematike. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2010; № 2: 86 – 87.

Статья в редакцию поступила 15.09.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00905

Nasugaeva A.L., *postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF HUMANISTIC CULTURE OF STUDENTS IN A DIGITAL ENVIRONMENT. The article deals with the problems of personal humanistic culture forming in the school education. At the same time, humanism is characterized as a combination of such qualities as respect and goodwill towards another person, responsibility for words and actions, awareness of their duty to society, country, state, their own family and environment, self-esteem, self-respect and conscientiousness, citizenship and understanding of their own involvement in the fate and history of the country, people and motherland. The process of forming these qualities is characterized as very long in time, depending on a number of both objective and subjective factors. At the same time, special attention is paid to the process of humanization in modern Russian education and the associated process of forming a versatile personality. The article also examines the impact of digitalization of the Russian school on various aspects of these processes. The paper studies the most relevant technologies that allow developing a humanistic culture. Among them, the importance of extracurricular activities is emphasized. In particular, the technology of organizing group classes aimed at identifying the level of formation of students' humanistic culture is considered. Among them, the importance of both regular and extra-curricular, as well as educational forms of work with students is emphasized.

Key words: **humanistic culture, personality, education, formation, technology, process.**

А.Л. Насугаева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются проблемы формирования гуманистической культуры личности в образовательном пространстве школы. При этом гуманизм характеризуется как совокупность таких качеств учащихся, как уважение и доброжелательность по отношению к другому человеку, ответственность за собственные слова, действия и поступки, осознание своего долга перед обществом, страной, государством, собственной семьей и окружением, чувство собственного достоинства, самоуважение и совестливость, гражданственность и осмысление собственной причастности к судьбе и истории страны, народа, отечества. Процесс формирования этих качеств характеризуется как весьма протяжённый во времени, зависящий от целого ряда как объективных, так и субъективных факторов. Повышенное внимание в статье уделяется процессу гуманизации современного российского образования и связанной с ним системе формирования разносторонне развитой личности. Рассматривается влияние цифровизации российской школы на различные аспекты протекания указанных процессов.

Ключевые слова: **гуманистическая культура, личность, образование, формирование, технология, процесс.**

Как известно, задачи образования находятся в прямой связи с особенностями развития общества [1 – 16]. Изменения, за последние три десятилетия произошедшие в области политики, экономики и культуры, породили и новое направление педагогической мысли, которое основано в первую очередь на демократизации и гуманизации школьного образования. Иными словами, в настоящее время школы основным направлением своего развития выбирают направленность на человека. Делается акцент на общее развитие учащегося – его логики, речи, эстетических чувств, интуиции [2, с. 13]. В свою очередь, процесс гуманизации образования как социально-педагогический феномен, отражающий тенденцию реформирования образования на принципах гуманизма, непосредственно связан с формированием разносторонне развитой личности [15, с. 117]. В число наиболее характерных её черт должно входить осознание собственной культурной, этнической, конфессиональной идентичности, понимание и принятие многообразия современного мира. Как известно, с процессом гуманизации образования непосредственно связана проблема самодетерминации человеческого поведения [6, с. 383]. В этой связи будет не лишним упомянуть, что основу гуманизма составляют:

- уважение и доброжелательность по отношению к другому человеку;
- ответственность за собственные слова, действия и поступки;
- осознание своего долга перед обществом, страной, государством, собственной семьей и окружением, чувство собственного достоинства, самоуважение и совестливость;
- гражданственность и осмысление собственной причастности к судьбе и истории страны, народа, отечества [3, с. 168].

В процессе гуманизации образования заключены, кроме того, возможности актуализации потенциала аналитико-критического конструктивного мышления, основы стимулирования нравственности, ответственности, уважения к труду, коллективизма, солидарности, патриотизма, формирующих образ индивидуума, соответствующего «идее humanitas – идее, отличающей человека от всего живущего на земле» [13, с. 130]. Таким образом, гуманизация образовательного процесса в пространстве школы имеет не только персонально-личностное значение. Она также распространяется на общество в целом, осуществляя гуманистическую функцию культуры, обеспечивает целостность и непрерывность форм передачи социокультурного опыта, выступает интегральной составляющей процессов трансформации российского социума [9, с. 17].

На процесс гуманизации отечественного школьного образования определённое влияние оказывает его цифровизация. Будучи одним из основных трендов современной образовательной парадигмы, она предполагает широкое привлечение информационно-коммуникативных технологий в процесс обучения подрастающего поколения. Работа в условиях пандемии продемонстрировала важность вхождения в цифровую реальность. Все учебные заведения: школы, колледжи, институты и университеты, работали на различных онлайн-платформах, не пропуская ни одного занятия [10, с. 659]. Кроме того, сегодня трудно представить современного ребенка, не владеющего гаджетом. На рассматриваемую нами тенденцию цифровизация школьного образования оказывает как положительное, так и отрицательное влияние [5, с. 382 – 383]. Указанные аспекты с точки зрения цели нашей статьи будет целесообразно представить в виде табл. 1.

При этом, говоря о цифровизации образования, следует помнить о вероятности появления в будущем технологий, более безопасных для детского развития [1, с. 90].

Виртуальный мир, как видим, может лишить человека нормального человеческого общения [15, с. 15]. На наш взгляд, происходит нарушение человека как уникальной открытой системы. Каждый человек верит в себя и стремится реализовать свой потенциал, а это возможно только в социуме. Взаимодействие с другими в группе, в классе, в трудовом коллективе позволяет постигать состояние друг друга на основе эмпатии и гуманистической позиции.

В связи с вышеизложенным особую актуальность в настоящее время приобретают вопросы, связанные с реализацией процесса формирования гуманистической культуры личности обучающегося в образовательном пространстве школы [6, с. 180]. Среди дисциплин, изучаемых в школе, предметы гуманитарного

Таблица 1

Положительные и отрицательные стороны влияния цифровизации российского школьного образования на процесс его гуманизации

Плюсы цифровизации образования	Минусы цифровизации образования
Приучение школьников к самостоятельности	Снижение умственной активности и вдумчивости при выполнении учебных заданий
Сокращение бумажной волокиты	Недостаточное развитие воображения
Существенная экономия времени	Отсутствие социализации и плохое развитие эмоциональной сферы
Упрощение работы педагогов, снижение рутинности их профессиональной деятельности	Ухудшение способности школьников к литературному чтению
Возможность построения индивидуальной траектории обучения	Недостаточное развитие глазомера и мелкой моторики в связи с сокращением количества письменных заданий
Сокращение количества бумажных носителей информации, облегчение поиска данных, необходимых для выполнения учебных заданий	Ухудшение знаний, умений и навыков учащихся в области орфографии, пунктуации и грамматики
Широкие возможности для развития кругозора учащихся	Ухудшение умения формулировать собственные мысли
	Риск утраты творческой составляющей образовательного процесса
	Возможность возникновения у учащихся проблем с физическим развитием

цикла, связанные с языками, литературой, историей, обществознанием, в первую очередь обладают широкими возможностями реализации поставленной проблемы. Однако, согласно школьной программе и собственной практике, понятно, что сорока минут урока всегда недостаточно, чтобы охватить все задачи. Поэтому в процессе формирования гуманистической культуры личности акцент должен быть сделан на организации внеклассной деятельности.

Экспериментальная работа по формированию гуманистической культуры личности на основе цифровых технологий проводилась с учащимися 7-х классов МОУ СОШ № 29 г. Грозный.

Технология формирования гуманистической культуры личности обучающегося включает учебную и внеучебную, а также воспитательную работу (табл. 2). При разработке технологии нами учитывался опыт в области формирования гуманистической культуры личности, воспитывающейся на основе этнокультурных традиций региона [4; 7; 11 – 16].

Формирование гуманистической культуры личности обучающегося представляет собой процесс, сильно протяжённый во времени и зависящий от таких факторов, как семья, среда и обучение. Данный процесс также связан с актуализацией потенциала аналитико-критического конструктивного мышления, основами стимулирования нравственности, ответственностью, уважением к труду, коллективизмом, солидарностью, патриотизмом.

Некоторые фиксирующиеся в развитии современного образования тенденции, в частности его цифровизация, обладают двояким влиянием на процесс формирования гуманистической культуры личности учащихся. С одной стороны, они в этом смысле обладают богатым потенциалом, с другой – современное образование уже теперь сталкивается с их негативными последствиями.

Таким образом, следует резюмировать, что гуманизация образования, т.е. его переориентация на формирование гуманистической культуры учащихся, напрямую связана с экономическими, политическими и культурными процессами, фиксирующимися в современном российском обществе.

Вышеизложенное в значительной степени способствует актуализации проблем, связанных с развитием данного аспекта личности учащихся. В соответствии с результатами проведённого педагогического эксперимента мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что весьма эффективно позволяют развивать гуманистическую культуру обучающихся все основные формы работы с ними. Определённый потенциал в этом смысле присущ как урочной деятельности по предметам гуманитарного цикла, так и внеурочной, а равно воспитательной деятельности.

Таблица 2

Основные составляющие технологии формирования гуманистической культуры личности

Вид работы с учащимися	Возможности для развития гуманистической культуры учащихся	Примеры формирования гуманистической культуры личности учащихся в рамках вида работы
Учебная работа	Развитие гуманистической культуры личности в рамках урочной деятельности с применением субъект-субъектного подхода и диалогических технологий [16, с. 138]	Формирование гуманистической культуры средствами учебных предметов гуманитарного цикла: ● История России; ● Всеобщая история; ● Регионоведение; ● ОРКСЭ; ● Обществознание; ● Литература
Внеучебная работа	Создание, функционирование и развитие кружковой деятельности в школе, позволяющее не только развить когнитивный потенциал личности обучающегося, но и способствовать сплочению и формированию навыков командной работы учащихся [11; 12]	Организация на базе одной из экспериментальных площадок литературного кружка «Дека сан деган аз» (чеч. – «Звучи голос моего сердца») для обучающихся 7-х классов. Программа кружковых занятий охватывала темы произведений чеченских писателей, не входящих в программное изучение. Основная идея ряда занятий – совместное чтение литературных произведений и их анализ. В частности, совместное рассмотрение понятий из области гуманистической культуры личности
Воспитательная работа	Разработка и реализация воспитательных мероприятий, направленных на гуманизацию пространства детства, создание условий для самореализации учащихся, их саморазвития и самовоспитания, организацию активности, педагогическое обеспечение полноценной интеграции школьников в современное общество [4, с. 38]	Организация с учащимися 7-х классов СОШ № 29 г. Грозный благотворительной ярмарки «Дикаллийна боцу барам» (чеч. – «Доброта без границ»). (Выручка была передана семье, в которой воспитывался ребёнок-инвалид)

Библиографический список

1. Абдуллаев С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения. *Телекоммуникации и информатизация образования.* 2017; № 3: 85 – 92
2. Башаримов Ю.П., Егоров В.А. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. *Вестник Брянского госуниверситета.* 2015; № 3: 13 – 14.
3. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 66 – 69.
4. Дадашев Р.Х., Мусханова И.В. Социокультурный кризис и формирование личности в контексте теории этногенеза. *Известия ЮФУ.* Технические науки. 2012; № 1: 109.

5. Козлова Н.С., Некрасова А.В., Горбунова И.Л. Гуманизация системы образования в контексте современного общественного развития. *Молодой ученый*. 2014; № 10: 382 – 384.
6. Корниенко С.А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы V Международной научной конференции. Челябинск, 2014: 175 – 182.
7. Мусханова И.В. Этнопсихологические особенности развития личности в чеченской семье. *Вестник академии наук Чеченской Республики*. 2015; № 3 (28): 121 – 124.
8. Леонтьев А.Н. *Психология общения*. Москва, 1997.
9. Максимова Н.Ю. *Гуманизация образования как социокультурный процесс*. Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 1990.
10. Молчанова Е.В. Инновации и информационные технологии: поиск путей практической реализации. *Концепт.* 2017; Т. 31: 656 – 660.
11. Мусханова И.В., Насугаева А.Л. Ретроспективный анализ категории «гуманистические ценности» в научном дискурсе. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2019; № 2: 92 – 97.
12. Мусханова И.В. *Социокультурные кризисы и формирование этнокультурной личности*. Грозный, 2011.
13. Мусханова И.В. Психолого-педагогические условия формирования этнокультурной личности в семье. *Психология и психотехника*. 2011; № 5 (32): 81 – 84.
14. Смолькова Е.В. Особенности гуманизации образования. *Международный научный журнал «Символ науки»*. 2016; № 11-2: 178 – 180.
15. Третьякова Н.В. *Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях реализации компетентностного подхода*. Автореферат … диссертации кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2010.
16. Фахрутдинова Г.Ж., Ботова Л.Н., Заячук Т.В. Гуманизация педагогического процесса в условиях поликультурного пространства общеобразовательной школы. *Современное педагогическое образование*. 2019; № 11: 137 – 139.

Reference

1. Abdullaev S.G. Ocenka `effektivnosti sistemy distancionnogo obucheniya. *Telekommunikacii i informatizaciya obrazovaniya*. 2017; № 3: 85 – 92
2. Basharimov Yu.P., Egorov V.A. Gumanizaciya obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Vestnik Bryanskogo gosuniversiteta*. 2015; № 3: 13 – 14.
3. 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.
4. Dadashev R.H., Mushanova I.V. Sociokul'turnyj krizis i formirovanie lichnosti v kontekste teorii `etnogeneza. *Izvestiya YuFU*. Tehnicheskie nauki. 2012; № 1: 109.
5. Kozlova N.S., Nekrasova A.V., Gorbunova I.L. Gumanizaciya sistemy obrazovaniya v kontekste sovremennogo obschestvennogo razvitiya. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 10: 382 – 384.
6. Kornienko S.A. `Elektronnoe obuchenie kak sredstvo realizacii obrazovatel'noj programmy. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2014: 175 – 182.
7. Mushanova I.V. `Etnopsihologicheskie osobennosti razvitiya lichnosti v chechenskoj sem'e. *Vestnik akademii nauk Chechenskoj Respubliki*. 2015; № 3 (28): 121 – 124.
8. Leont'ev A.N. *Psihologiya obscheniya*. Moskva, 1997.
9. Maksimova N.Yu. *Gumanizaciya obrazovaniya kak sociokul'turnyj process*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1990.
10. Molchanova E.V. Innovacii i informacionnye tehnologii: poisk putej prakticheskoj realizacii. *Koncept.* 2017; T. 31: 656 – 660.
11. Mushanova I.V., Nasugaeva A.L. Retrospektivnyj analiz kategorii "gumanisticheskie cennosti" v nauchnom diskurse. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2019; № 2: 92 – 97.
12. Mushanova I.V. *Sociokul'turnye krizisy i formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti.* Groznyj, 2011.
13. Mushanova I.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnokul'turnoj lichnosti v sem'e. *Psihologiya i psihotehnika*. 2011; № 5 (32): 81 – 84.
14. Smol'kova E.V. Osobennosti gumanizacii obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Simvol nauki»*. 2016; № 11-2: 178 – 180.
15. Tret'yakova N.V. *Podgotovka konkurentosposobnogo specialista v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda*. Avtoreferat … dissertacii kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2010.
16. Fahrutdinova G.Zh., Botova L.N., Zayachuk T.V. Gumanizaciya pedagogicheskogo processa v usloviyah polikul'turnogo prostranstva obscheobrazovatel'noj shkoly. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019; № 11: 137 – 139.

Статья в редакцию поступила 18.09.20

УДК 37.018.46 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00906

Pit'ko R.I., *postgraduate, Department of Mathematics, Computer Studies and Teaching Methods, Shuya Branch of Ivanovo State University (Shuya, Russia), E-mail: romanpitko@yandex.ru*

CONTENTS AND METHODS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TRAINERS-TEACHERS. The research presents an indepth analysis of pedagogical conditions of development of professional pedagogical competence of trainers-teachers in the process of retraining act. It justifies the definition of individual trajectories of the process training that reflects the experience of sport, personal characteristics of the coach, as well as the results of the analysis of the difficulties he encounters in his professional and pedagogical activity. The work studies the direction of theoretical block of training courses on the development of professional-pedagogical concepts, justifies the integration of acquired knowledge and skills of students in the logic of future educational and professional activities through the implementation of a system of individualized forms of interaction. The study recommends targeted and adjusted independent cognitive activity of coaches-teachers and the importance of monitoring the level of development of professional and pedagogical competence and providing initial recommendations for its development in the inter-course period based on the results of this procedure is substantiated.

Key words: **professional development, trainer-teacher, pedagogical tasks, professional and pedagogical competence, individual trajectories.**

Р.И. Питько*, аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал), г. Шуя, E-mail: romanpitko@yandex.ru*

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В данной статье проведен анализ педагогических условий развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей в процессе повышения квалификации; обосновано определение индивидуальных траекторий процесса повышения квалификации, которые учитывали бы опыт, вид спорта, личностные характеристики тренера-преподавателя, а также результаты анализа трудностей, с которыми он сталкивается в своей профессионально-педагогической деятельности; исследована направленность содержания теоретического блока курсов повышения квалификации на развитие профессионально-педагогических представлений; обоснована интеграция приобретенных знаний и умений слушателей в логике будущей учебно-профессиональной деятельности за счет внедрения системы индивидуализированных форм взаимодействия; рекомендована целенаправленная и скорректированная самостоятельная познавательная деятельность тренеров-преподавателей; обоснована важность мониторинга уровня развития профессионально-педагогической компетентности и предоставление на основе результатов этой процедуры исходных рекомендаций по ее развитию в межкурсовой период.

Ключевые слова: **повышение квалификации, тренер-преподаватель, педагогические задачи, профессионально-педагогическая компетентность, индивидуальные траектории.**

Методы повышения квалификации тренеров-преподавателей крайне необходимы в их профессиональной деятельности, однако тренеры не могут даже на короткое время остановить процесс подготовки своих воспитанников. Учитывая такую специфику тренерской деятельности, необходимо составлять более гибкие графики и искать альтернативные формы повышения их квалификации. Настала необходимость глобального внедрения многоуровневой системы повышения квалификации, которая способствовала бы профессиональному росту по всем желаемым параметрам: от теоретических до практических и психологических. Следует подчеркнуть, что важнейшей особенностью деятельности тренера является ее педагогический характер [1].

Однако для регулярного повышение квалификации специалисту уже недостаточно лишь раз в пять лет пройти обучение на курсах: процесс обучения должен быть постоянным. Наиболее оптимальной может стать многолетняя система повышения квалификации тренеров, которая включает три уровня:

1. Постоянное самосовершенствование.
2. Регулярное участие в организованных формах повышения квалификации (курсы и стажировка).
3. Аналитическая и научно-практическая деятельность [2].

Тренер должен системно заниматься самообразованием: исследовать новую специальную информацию, осуществлять обмен мнениями с коллегами относительно профессиональных проблем (первый уровень повышения квалификации). Безусловно, большую часть полезной систематизированной информации тренер может получить на курсах повышения квалификации, где она подается в концентрированном образовательном воздействии (второй уровень повышения квалификации).

Ценность педагогического воздействия заключается в возможности пополнения своих профессиональных знаний той информацией, которой педагог не может овладеть самостоятельно. Такой курс должен побуждать тренера к генерации новых творческих планов и профессиональных идей, а также определять вектор развития дальнейшего самообразования. Высшим уровнем повышение квалификации тренеров призвана стать аналитическая и научно-практическая деятельность (третий уровень), которая позволит не только аналитически и творчески подходить к решению педагогических задач, но и эффективно их решать.

Обобщение передового мирового опыта по повышению квалификации тренеров позволяет сформулировать отдельные рекомендации относительно путей формирования соответствующей системы в РФ. Очевидно, что здесь не может быть единого шаблона, поскольку в каждом виде спорта существуют свои возможности для организации соответствующей работы [3].

По нашему мнению, главная проблема в учебном процессе повышения квалификации тренеров, которая сбивает плановость и ритмичность в его осуществлении, является совпадение сроков обучения и выездов тренеров на сборы, соревнования и т.п. Рационально заранее уточнять календарь сборов и соревнований по видам спорта или осуществлять набор кандидатов, ориентируясь на зимние и летние виды спорта.

Содержание и методы повышения квалификации тренеров-преподавателей должны основываться на специализированных планах и включать ежегодное участие в лекциях, семинарах, диспутах, «круглых столах» на актуальные темы спортивной подготовки по модульной системе в объеме не менее 20 часов с приглашением лучших отечественных специалистов и международных экспертов. Такие занятия можно организовывать и на учебно-тренировочных базах во время сборов, в перерывах между соревнованиями. Оптимальными формами организации повышения квалификации могут быть также специальные курсы в переходный период тренировочного процесса; консультация тренеров во время сборов и соревнований приглашенными лучшими тренерами мира и научными работниками.

Учебные планы повышения квалификации тренеров не могут быть малой копией учебных планов высших учебных заведений, а главные акценты учебно-программной документации и содержания образования должны раскрывать следующие разделы:

– основы подготовки высококвалифицированных спортсменов (их ранее выявление);
– состояние и пути оптимизации соревновательной деятельности спортсменов различных классов подготовки;
– общие основы подготовки спортсменов;
– технико-тактическая и психологическая подготовка спортсменов;
– двигательные (физические) качества и физическая подготовка;
– структурные преобразования процесса подготовки спортсменов;
– отбор, ориентация, управление и контроль в системе подготовки спортсменов;
– моделирование и прогнозирование [4].

Анализ содержания профессиональной деятельности тренеров и их квалификационных требований позволяет предложить основные профессиональные компетенции, которые определяют их общую профессиональную содержательность, среди которой:

– разработка и выполнение мероприятий, предусмотренных государственными, а также целевыми программами подготовки спортсменов;
– планирование, организационное обеспечение и контроль за подготовкой спортсменов;
– обеспечение организации учебно-тренировочного процесса;
– контроль и корректировка планов индивидуальной подготовки;
– отбор спортсменов и формирование сборной команды для участия в официальных международных соревнованиях;
– обеспечение медико-биологического сопровождения контроля тренировочной и соревновательной деятельности [5].

Ключевые компетенции являются определяющими для планирования содержательных линий повышение квалификации тренеров и дальнейшей разработки учебного материала. Содержательные линии – это элементы образовательного процесса, учебного курса или дисциплины, которые структурируют учебный материал в соответствующих связях и соотношениях.

Исходя из ключевых профессиональных компетенций тренеров, можно сформировать такие содержательные линии повышения их квалификации:

1) нормативно-правовая база, акты государственных органов по вопросам, касающимся их деятельности;

2) основные тенденции развития вида (видов) спорта, отечественный и мировой опыт, возможности его использования и внедрения;

3) состояние и пути оптимизации системы подготовки спортсменов высокого уровня;

4) система подготовки национальных команд.

Многолетние исследования по разработке оптимальных технологий обучения свидетельствуют в пользу модульного принципа организации учебного процесса. Он позволяет учитывать многоуровневое построение образования и перспективы для дальнейшего совершенствования тренеров как специалистов конкретной сферы профессиональной деятельности [2].

Модульный принцип организации учебного процесса реализуется по следующим уровням:

– главный, обязательный для всех слушателей модульный блок;
– вариативный базовый модуль;
– курсы по выбору из всех направлений деятельности тренеров;
– проблемные курсы;
– авторские курсы ведущих специалистов и тренеров;
– тематические семинары;
– обучение по индивидуальному графику.

Модульные комплексы для тренеров должны создаваться с учетом их целевой установки на обучение, качество и направление базового высшего образования, уровня квалификации и опыта практической деятельности. Организация учебного процесса слушателей-тренеров осложняется тем, что тему выпускной аттестационной работы они выбирают, ориентируясь на «свой» вид спорта, что требует формирования малых групп по спортивным специализациям. Такая организация учебного процесса позволяет целенаправленно управлять содержанием образования, является методологической основой для разработки учебных планов, программ и других учебно-распорядительных документов, позволяющих успешно реализовывать образовательный процесс.

Решением проблемы дефицита времени может стать внедрение курсов повышения квалификации тренеров с использованием дистанционных технологий, что позволит повысить гибкость и оперативность в учебе, охватить больший контингент специалистов и будет экономически более целесообразным по сравнению с традиционной формой повышения квалификации [4].

Дистанционное обучение – это современная гибкая форма получения знаний на расстоянии в удобное для себя время с использованием новейших информационных технологий и систем мультимедиа без непосредственного контакта между преподавателем и обучаемым.

Выделяют три формата дистанционного обучения:

– консультационная форма включает печатную литературу, реже – диски с материалами, видео – и аудиоматериалы;
– ресурсная – электронные библиотеки, ресурсы Интернет, диски с материалами, видео – и аудиоматериалы, в меньшей степени печатная литература;
– инструктивная – дистанционные курсы, электронные библиотеки [3].

Для сокращения сроков проекта системы повышения квалификации тренеров сборных команд оптимальным является использование смешанного формата, когда в разных курсах и для различных групп слушателей используют разные форматы. При этом целесообразно начинать проект с простых (консультативного или ресурсного) форматов с постепенным наращиванием базы учебных ресурсов и количества дистанционных курсов.

В начале проекта системы повышения квалификации тренеров более целесообразно использовать базовые способы передачи информации «кейс-технологии дистанционного обучения», поскольку они удобны как для тренеров, так и для преподавателей.

Необходима разработка учебно-методического комплекса, который будет содержать печатные пособия, диски с видеолекциями, методические рекомендации для работы с курсом. Кейс-технологии не требует сложной и дорогостоящей технической поддержки, значительных временных затрат на подготовку учебно-методического комплекса, а также специальной подготовки преподавателей и тренеров для использования этой технологии. Для организации процесса повышения квалификации тренеров большое значение имеет создание опережающего информационного пространства, которое позволит свободно использовать базы данных и современные знания в сфере спорта высших достижений. Это сведения о защищенных диссертациях, новые пособия, статьи в профессиональных изданиях, современные Интернет-технологии [1].

С целью полноценного обеспечения учебного процесса, развития научных исследований в сфере физической культуры и спорта мы предлагаем организовать поэтапную реализацию многолетней программы издательской деятельности с задачей создания учебной литературы нового поколения, которая имела бы высокий научно-теоретический уровень, отражающий достижения ведущих научно-практических школ педагогики, психологии и спортивной медицины.

Итак, на основе анализа научных публикаций считаем, что ключевым направлением исследования выступает определение педагогических условий развития профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя в процессе повышения квалификации. Освещение и обоснование этих условий кратко систематизируем далее.

1. Первое условие сформулировано нами в такой форме: необходимо определение индивидуальных траекторий процесса повышения квалификации, которые учитывали бы опыт, вид спорта, личностные характеристики тренера-преподавателя. С целью определения оптимальной траектории развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей на курсах повышения квалификации в качестве форм педагогического взаимодействия мы определяем входной мониторинг развития профессионально-педагогической компетентности, а также инструктивно-методические занятия [5].

Входной мониторинг предусматривает установление трудностей профессионального развития тренеров-преподавателей в аспекте их профессионально-педагогической компетентности. В его рамках используются следующие методы:

– анкетирование – вербально-коммуникативный метод;

– стандартизированное интервью – метод получения информации о профессионально-педагогических качествах.

На основе анкетирования методист курсов будет определять степень активности тренера в педагогическом саморазвитии в межкурсовой период по следующим параметрам: количество времени, которое тренер тратит на самоподготовку; количество мероприятий по повышению квалификации, в которых тренер участвовал самостоятельно; общий уровень интереса к вопросам профессионально-педагогической компетентности и др. Интервью помогает в содействии осознания тренером трудностей своего профессионального развития в контексте развития профессионально-педагогической компетентности.

Также в ходе определения индивидуальных траекторий процесса повышения квалификации нами предусматривается применение авторского диагностического комплекса с целью определения уровня развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей. С понятием индивидуальных траекторий развития профессионально-педагогического мастерства ассоциируется также инструктивно-методический аспект, на котором происходит ознакомление слушателей с организацией и порядком повышения квалификации, содержанием учебного процесса, порядком проведения входного и выходного комплексного диагностирования. На этом занятии происходит предоставление слушателям методических материалов в электронной форме с необходимыми комментариями [2].

Отметим, что на курсах повышения квалификации приоритет будет отдаваться обмену информацией в электронном виде. При этом наряду с электронными вариантами предусматривается использование «бумажных» носителей информации. Последнее обусловлено тем, что, по данным А. Петровой, значительное количество тренеров-преподавателей испытывает трудности в использовании электронных средств коммуникации.

2. Вторым условием развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей будет выступать направление содержания теоретического блока курсов повышения квалификации. По нашему мнению, это должно быть связано с внедрением специфических форм и средств, структурно интегрированных в специальные тематические блоки. Усвоение содержания тематических блоков связывается с такими формами и средствами обучения, как лекции-презентации, лекции-пресс-конференции, а также семинары.

Учебный материал на лекции-презентации может подаваться в виде большого количества взаимосвязанных и взаимозависимых блоков, которые содержат структурированную информацию по наиболее важным вопросам темы. В процессе восприятия слушателями информации с экрана один блок сменяется вторым. Каждый из блоков имеет свое название в соответствии с планом лекции. При этом предоставление актуальной и современной информации происходит на обычных лекциях и лекциях-пресс-конференциях.

Содержание лекции-пресс-конференции заключается в том, что после объявления темы преподаватель обращается с предложением к слушателям задавать вопросы в письменной форме по определенной теме. Слушатели формулируют вопросы, ответ на которые их интересует больше всего, и передают их методисту, который сортирует вопросы по их содержанию, после чего начинает лекцию. Сама лекция строится как связный текст, в процессе изложения которого даются ответы на те вопросы, которые интересуют слушателей больше всего.

По нашему мнению, лекция-пресс-конференция позволяет удовлетворить выборочный интерес тренеров-преподавателей в тех или иных аспектах профессионально-педагогической деятельности, ведь большая часть слушателей курсов имеет уникальный опыт педагогической деятельности, который, очевидно, будет предопределять избирательность в информационных приоритетах.

В связи с тем, что в процессе повышения квалификации развитие профессионально-педагогических компетенций тренеров-преподавателей связан с актуализацией и использованием их индивидуального практического опыта, еще одной формой развития профессионально-педагогической компетентности определен семинар по обмену опытом. В этом семинаре могут принимать участие научно-педагогические работники вуза, слушатели курсов, а также приглашенные ведущие ученые в области обсуждаемых проблем. На семинаре проходит обсуждение предварительно подготовленных докладов слушателей по актуальным проблемам их профессиональной деятельности. При этом тема семинара будет определяться в соответствии с текущими интересами слушателей.

3. Третьим условием развития профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя в процессе повышения квалификации является интеграция приобретенных знаний и умений слушателей в логику учебно-профессиональной деятельности за счет внедрения системы индивидуально подобранных техник и методик.

4. Еще одним педагогическим условием выступает мониторинг уровня развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей и предоставление на его основе исходных рекомендаций по развитию обозначенного профессионального качества на межкурсовой период. Логическим итогом процесса развития профессионально-педагогической компетентности мы рассматриваем конференцию, с которой ассоциируем обеспечение выполнения названного педагогического условия. Такая конференция интегрирует в себе средства развития профессионально-педагогической компетентности:

– презентация слушателями результатов самостоятельной работы, а также собственных профессионально-педагогических достижений с последующим их анализом (уровень и качество выполнения заданий самостоятельной работы);

– установление уровня развития профессионально-педагогической компетентности слушателей с использованием экспертного оценивания, авторского опросника и тестов знаний (возможен вариант онлайн-тестирования);

– собеседование с преподавателем курсов повышения квалификации с целью предоставления рекомендаций по развитию профессионально-педагогической компетентности на межкурсовой период.

Таким образом, педагогическими условиями развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей в процессе повышения квалификации выступают:

– определение индивидуальных траекторий процесса повышения квалификации, которые учитывали бы опыт, вид спорта, личностные характеристики тренера-преподавателя, а также результаты анализа трудностей, с которыми он сталкивается в своей профессионально-педагогической деятельности;

– направленность содержания теоретического блока курсов повышения квалификации на развитие профессионально-педагогических представлений;

– интеграция приобретенных знаний и умений слушателей в логике будущей учебно-профессиональной деятельности за счет внедрения системы индивидуализированных форм взаимодействия;

– целенаправленная и скорректированная самостоятельная познавательная деятельность тренеров-преподавателей;

– мониторинг уровня развития профессионально-педагогической компетентности и предоставление на основе результатов этой процедуры исходных рекомендаций по ее развитию в межкурсовой период.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в структурированном перечне определения параметров развития профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя в процессе повышения квалификации.

Библиографический список

1. Питько Р.И. Развитие педагогической компетентности тренеров-преподавателей в современных условиях. *Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых*. 2019.
2. Исамуллаева Д.Р. Особенности организации внутришкольного повышения квалификации тренеров-преподавателей. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2013; № 12 (106).
3. Яковлева Е.И., Шобонов Н.А. Индивидуализация образовательного процесса в рамках модульной модели программы повышения квалификации при применении дистанционных образовательных технологий. *Современные проблемы науки и образования.* 2016; № 6.
4. Абубакарова Т.Т., Элипханов С.Б. Совершенствование управленческой компетентности тренеров-преподавателей в процессе их профессиональной деятельности. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2019; № 3.
5. Исамуллаева Д.Р., Романовская И.А., Трещев А.М. Особенности развития профессионально значимых качеств тренеров-преподавателей в системе внутришкольного повышения квалификации. *Гуманитарные науки и образование*. 2018; Т. 9, № 4.

References

1. Pit'ko R.I. Razvitie pedagogicheskoj kompetentnosti trenerov-prepodavatelej v sovremennyh usloviyah. *Shujskaya sessiya studentov, aspirantov, pedagogov, molodyh uchenyh.* 2019.

2. Isamullaeva D.R. Osobennosti organizacii vnutrishkol'nogo povysheniya kvalifikacii trenerov-prepodavatelej. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2013; № 12 (106).
3. Yakovleva E.I., Shobonov N.A. Individualizaciya obrazovatel'nogo processa v ramkah modul'noj modeli programmy povysheniya kvalifikacii pri primenenii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 6.
4. Abubakarova T.T., `Eliphanov S.B. Sovershenstvovanie upravlencheskoj kompetentnosti trenerov-prepodavatelej v processe ih professional'noj deyatel'nosti. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2019; № 3.
5. Isamullaeva D.R., Romanovskaya I.A., Treschev A.M. Osobennosti razvitiya professional'no znachimyh kachestv trenerov-prepodavatelej v sisteme vnutrishkol'nogo povysheniya kvalifikacii. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2018; T. 9, № 4.

Статья поступила в редакцию 21.09.20

УДК 378.1: 377.5: 373.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00907

Shumakova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: alex-2a@ya.ru*
Yashutkin V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: yshvast@yandex.ru*

METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO ENSURE THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SECONDARY SCHOOLS. The article discusses the methodological basis for preparing future teachers to ensure the safety of the educational environment of a comprehensive school. The authors develop the research problem in the context of the categorical and semantic meaning of the concepts "security", "educational environment" and "safe educational environment". The analysis of these concepts provided a scientific and theoretical opportunity to substantiate the methodological foundations of preparing students of a pedagogical university for professional activities in the field of ensuring the safety of subjects of the educational process of a general education school. In this justification, the authors legitimately relied on the conceptual content of the categories "methodology" and "methodological approach", stating that the methodological basis for preparing future teachers for the designated activity should be represented by competence, subject-activity.

Key words: **safety, educational environment, safe educational environment, ensuring safety of educational environment, methodology, methodological approach.**

А.В. Шумакова, *д-р пед. наук, доц., зав. каф. общей педагогики и образовательных технологий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: alex-2a@ yandex.ru*
В.А. Яшуткин, *канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: yshvast@yandex.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются методологические основы подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы. Разработка исследовательской проблемы осуществлена авторами в контексте категориально-смыслового значения понятий «безопасность», «образовательная среда» и «безопасная образовательная среда». Анализ обозначенных понятий обеспечил научно-теоретическую возможность обоснования методологических основ подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в сфере обеспечения безопасности субъектов образовательного процесса общеобразовательной школы. При этом обосновании авторы правомерно опирались на понятийное содержание категорий «методология» и «методологический подход», обосновано констатируя, что методологические основы подготовки будущих учителей к обозначенной деятельности должны быть представлены компетентностным и субъектно-деятельностным подходами.

Ключевые слова: **безопасность, образовательная среда, безопасная образовательная среда, обеспечение безопасности образовательной среды, методология, методологический подход.**

В настоящее время отечественному педагогическому образованию необходимо решать разноплановые общественно значимые задачи, связанные с подготовкой будущих учителей к профессиональной деятельности в новой общественной реальности – достаточно сложной, неоднозначной и противоречивой. Современные социокультурные реалии могут рассматриваться как в позитивном, так и деструктивном значениях. Деструктивным значением обладают социальные явления, представляющие определенную опасность для успешной социализации и воспитания российских школьников. Исходя из этого, современный учитель должен обладать необходимыми профессиональными компетенциями для осуществления защиты субъектов учебно-воспитательного процесса, обеспечивая безопасность образовательной среды общеобразовательной школы.

Разработкой методологических основ в педагогической науке и образовательной практике занимались такие исследователи, как С.В. Бобрышов [1], М.Я. Виленская, С.Н. Зайцева [2], Л.Б. Ермолаева-Томина [3], В.А. Коваленко [4], С.Л. Рубиштейн [5], Н. Соснин [6], В.И. Чирков [7], А.В. Шумакова [8].

В свою очередь, изучению проблем обеспечения безопасности образовательной среды образовательных организаций посвятили свои исследования следующие ученые: И.А. Баева, В.В. Семикин [9], В.М. Родачин [10], А.Л. Романович [11].

Вопросы готовности к профессиональной деятельности в целом и к педагогической деятельности в частности изучали М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [12], А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин [13; 14].

Решение проблемы определения методологических основ подготовки будущих учителей к обеспечению комплексной безопасности образовательной среды общеобразовательной школы невозможно без рассмотрения базовых категорий «безопасность», «образовательная среда» и «безопасная образовательная среда».

В настоящее время категория безопасности является сложной, неоднозначной междисциплинарной категорией, которая изучается целым рядом научных дисциплин – социологией, философией, юриспруденцией, психологией, педагогикой, политологией.

Исходя из множественности междисциплинарных подходов к трактовке понятийного смысла безопасности, в настоящее время в науке не существует ее универсального определения. Каждый автор вносит в определение данной категории определенную специфику: безопасность представляет собой одну из фундаментальных человеческих потребностей; она является важной характеристикой общественных и межличностных отношений и проявляется во взаимном доверии между людьми; безопасность можно рассматривать в качестве процесса и результата развития социальных явлений; безопасность представляет собой общественную функцию или специфическое действие органов власти, различного рода организаций и учреждений по защите членов общества от опасностей и угроз.

В свою очередь, контент-анализ научных источников, отражающих содержание понятия «образовательная среда», позволяет выявить некоторые обобщенные представления, характеризующие исследуемую категорию как педагогический феномен. Прежде всего, образовательная среда:

– в широком смысле характеризуется как пространство, в котором осуществляются все образовательные воздействия и реалии, внешние по отношению к личности. В данном контексте личность выступает объектом этих воздействий и субъектом образовательных отношений;

– основана на ключевых принципах развивающего образования и тех образовательных возможностях, которые детерминируют активность личности и приобретение ею новых свойств, способов поведения и общения, способствуя эффективному личностному саморазвитию;

– характеризуется структурированностью, позволяя устанавливать нормы (содержательные, информационные, поведенческие, культурные, др.), единые для всех участников образовательной деятельности;

– обладает устойчивостью и динамическим характером взаимоотношений между субъектами и средой, с помощью разнообразных форм и методов учебной и внеучебной деятельности.

Обратимся теперь к понятию безопасной образовательной среды общеобразовательной школы. Этот термин появился сравнительно недавно. Безопасную образовательную среду рассматривают как целостное, системное качественное состояние внутренней жизни общеобразовательной школы, обусловленное всей совокупностью конструктивных возможностей и потенциалов для позитивного развития личности школьников. Безопасность образовательной среды является необходимым условием сохранения психического, физического, социального здоровья ребенка, реализации его потенциальных возможностей, позитивного личностного развития, психосоциального благополучия. Обеспечение безопасности образовательной среды общеобразовательной школы требует определенной профессиональной готовности учителя к осуществлению такой деятельности.

Готовность учителя к обеспечению безопасности образовательной среды школы трактуется следующим образом: она представляет собой личностное образование, включающее в себя положительное отношение педагога к подобной деятельности; черты характера, адекватные требованиям, предъявляемым деятельностью по обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы; специальные творческие способности учителя; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевых качеств специалиста. При этом в структурном плане названная готовность представлена мотивационным компонентом (положительное отношение учителя к такому направлению профессиональной деятельности, потребность специалиста успешно выполнять поставленные задачи по обеспечению безопасности образовательной среды школы, стремление к собственным творческим успехам); ориентационным компонентом (знания и представления об особенностях и условиях деятельности по обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы, о ее (деятельности) требованиях к своей личности); операциональным компонентом (владение способами и приемами названной профессиональной деятельности); волевым компонентом (наличие должного самоконтроля, самомобилизации, умение управлять образовательной действительностью); оценочным компонентом (оценка эффективности данного направления своей профессиональной деятельности).

Обратимся теперь к методологии подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы. Под методологией отечественные исследователи (от греч. methodos – способ познания и logos – учение, слово) понимают системно интегрированные обобщенные принципы, подходы и методы, составляющие теоретический фундамент какой-либо науки. При этом методологическое знание в своей системной конструкции представлено конкретными предписаниями, нормативными указаниями к тому или иному научному исследованию. В своей основе научная методология структурируется конкретными методологическими подходами, функционально определяющими модель авторского понимания и объяснения исследуемых феноменов и фактов, а также выступающими научным каноном их системного анализа. Важно понимать, что методологическая основа подготовки будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды школы структурируется определенной совокупностью методологических подходов. Рассмотрим эти подходы.

Компетентностный подход. По мнению отечественных исследователей, компетентностный подход определяет одну из наиболее значимых методологических перспектив реформирования отечественного педагогического образования. В методологическом значении компетентностного подхода качество профессиональной подготовки будущих учителей (в том числе формирования их готовности к обеспечению безопасности образовательной среда школы) не имеет смысла отождествлять только лишь с простой суммой качественных результатов обучения различным предметам. Такое качество следует оценивать критериями и показателями личностной интеграции студентов в целостную сферу будущей педагогической деятельности, которая может быть достигнута в процессе освоения ими образовательной программы. Исходя из этого, главное противоречие традиционного образовательного парадигмального мышления состоит в недооценке междисциплинарного, надпредметного значения феномена компетентности. В этой связи понятие компетентности гораздо глубже и сложней понятий знаний, умений и навыков, компетентность интегрирует их в свою смысловую сферу, но в любом случае представляет собой явление другого уровня понимания. Профессиональная компетентность личности учителя в сфере образовательной безопасности предполагает не только когнитивную и операционально-технологическую профессиональную подготовленность, но и развитость мотивационной, этической, социальной и поведенческой сфер личности специалиста. В связи с этим компетентностный методологический подход к подготовке будущих учителей к обеспечению безопасности образовательной среды общеобразовательной школы в первую очередь актуализирует не формирование простой профессиональной информированности будущего педагога, а развитие его личностных способностей решать сложные и многоплановые проблемы, возникающие в сфере безопасности в разнообразных профессиональных и жизненных ситуациях.

Субъектно-деятельностный подход. Исходя из этого подхода, особенности профессиональной подготовки будущего учителя в сфере профессиональной деятельности по обеспечению безопасности образовательной среды школы проявляются в его творческой самореализации в качестве субъекта учебной деятельности. Учебная деятельность как базовая детерминанта развития сознания будущего педагога, его психологических личностно-профессиональных качеств и свойств, является регулятором творческой деятельностной активности студентов и выступает как единственное условие своей (учебной деятельности) реализации. Таким образом, в смысловом поле понятие субъекта учебной деятельности можно объяснить и интерпретировать в качестве самостоятельной внутренней активности будущих учителей. Следовательно, субъектность, обусловливает способность личности будущего учителя самостоятельно и инициативно регулировать свою учебную деятельность по подготовке к обеспечению безопасности образовательной среды школы в будущей профессии. Творческая учебная активность имманентно свойственна каждому студенту педагогического вуза. Необходимо только содействовать будущим учителям в раскрытии собственных творческих потенциалов в области обеспечения безопасности образовательной среды школы, в которой он (учитель) способен проявить себя в особой степени эффективно, с максимально возможной пользой для развития своей личности и пользой для развития личности своих воспитанников, обеспечивая их комплексную безопасность в непростых и сложных современных социокультурных условиях.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория*: монография. Ставрополь, 2006.
2. Виленский М.Я., Зайцева С.Н. *Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя.* Москва, 1993.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей. *Вопросы психологии*. 1977; № 4: 54 – 61.
4. Коваленко В.А. Творчество как ценность в мире А. Платонова. *Вопросы философии*. 1999; № 10: 90 – 98.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 1999.
6. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения. *Высшее образование в России*. 2007; № 6: 42 – 45.
7. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996; № 3: 56 – 72.
8. Шумакова А.В. *Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества профессиональной подготовки учителя)*. Диссертация … доктора педагогических наук. Ставрополь, 2009.
9. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. *Известия РГПУ имени А.И. Герцена*. 2005; № 12: 7 – 19.
10. Родачин В.М. Безопасность как социальное явление. *Право и безопасность*. 2004; № 4 (3): 43 – 49.
11. Романович А.Л. *Перспективы развития и обеспечения безопасности: философско-методологические проблемы*. Москва, 2002.
12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности*. Минск, 1976.
13. Шумаков А.В., Яшуткин В.А. К проблеме формирования комплексной безопасности образовательной среды общеобразовательной школы. *Новая наука: новые вызовы*: сборник научных трудов XIV Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2020: 10 – 14.
14. Шумакова А.В. Сравнительная характеристика пространственного и системного подхода в проектировании современного образовательного процесса. *Известия ТРТУ*. 2006; № 1 (56): 40 – 48.

References

1. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya*: monografiya. Stavropol', 2006.
2. Vilenskij M.Ya., Zajceva S.N. *Pedagogicheskie osnovy formirovaniya opyta tvorcheskoj deyatel'nosti buduschego uchitelya*. Moskva, 1993.
3. Ermolaeva-Tomina L.B. Opyt `eksperimental'nogo izucheniya tvorcheskih sposobnostej. *Voprosy psihologii*. 1977; № 4: 54 – 61.
4. Kovalenko V.A. Tvorchestvo kak cennost' v mire A. Platonova. *Voprosy filosofii*. 1999; № 10: 90 – 98.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 1999.
6. Sosnin N. Kompetentnostnyj podhod: problemy osvoeniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; № 6: 42 – 45.
7. Chirkov V.I. Samodeterminaciya i vnutrennyaya motivaciya povedeniya cheloveka. *Voprosy psihologii*. 1996; № 3: 56 – 72.
8. Shumakova A.V. *Proektirovanie integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza (v sisteme obespecheniya kachestva professional'noj podgotovki uchitelya).* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2009.
9. Baeva I.A., Semikin V.V. Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy, psihologicheskaya kul'tura i psihicheskoe zdorov'e shkol'nikov. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena*. 2005; № 12: 7 – 19.

10. Rodachin V.M. Bezopasnost' kak social'noe yavlenie. *Pravo i bezopasnost'*. 2004; № 4 (3): 43 – 49.
11. Romanovich A.L. *Perspektivy razvitiya i obespecheniya bezopasnosti: filosofsko-metodologicheskie problemy*. Moskva, 2002.
12. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k trudovoj deyatel'nosti*. Minsk, 1976.
13. Shumakov A.V., Yashutkin V.A. K probleme formirovaniya kompleksnoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy obscheobrazovatel'noj shkoly. *Novaya nauka: novye vyzovy*: sbornik nauchnyh trudov XIV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar, 2020: 10 – 14.
14. Shumakova A.V. Sravnitel'naya harakteristika prostranstvennogo i sistemnogo podhoda v proektirovanii sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Izvestiya TRTU.* 2006; № 1 (56): 40 – 48.

Статья поступила в редакцию 19.09.20

УДК 37.013.43 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00908

Solonovich M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Yessentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Yessentuki, Russia), E-mail: msol_12@mail.ru*

DEVELOPMENT OF STATE, PUBLIC AND SCHOOL LOCAL COUNTRY STUDIES AT THE INITIAL STAGE OF THE FORMATION OF THE SOVIET STATE (1917 – 1929). The task of the article is a systematic description of the approach to the development of state and public local studies and to identify the role of local country studies in educational processes and extracurricular work at schools in the soviet period following the revolution of 1917 up to the end of the twenties of the XX century. The relevance of the topic of the study is determined, on the one hand, by the importance of local studies education for the formation of knowledge and bringing up schoolchildren, on the other hand, by the insufficient coverage of local studies as an element of school education in the national school from a historical perspective. Local country studies unite the joint efforts of the state, schools, professionals and amateurs. Social and political factors have a decisive influence on the development of local country studies in the country. The author shows that in the designated period, which was later called the "golden decade" of national local country studies, quantitative and qualitative changes were made in state, public and school local lore studies. It has been revealed that local studies carry a unifying patriotic ideology, and in the period of the formation of the new state allow to preserve and increase the socio-cultural resources of the country. The presented material clearly shows that the all-union experience of introducing local lore studies into school practices can find its niche in the education and upbringing system in the modern school of Russia.

Key words: **historiography of local lore studies, state local lore studies, public local lore studies, pedagogical local lore studies, school education and upbringing, post-revolutionary period, patriotic ideology, labor schools.**

М.А. Солонович, *канд. пед. наук, доц., филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ессентуки, E-mail: msol_12@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО, ОБЩЕСТВЕННОГО И ШКОЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА (1917 – 1929 ГГ.)

Целью статьи является систематизированное описание подхода к развитию государственного и общественного краеведения и выявление роли краеведения в учебных процессах и внеклассной работе в школе в советский период после революции 1917 года до конца двадцатых годов двадцатого века. Актуальность темы исследования определяется, с одной стороны, значимостью краеведческого образования для формирования знаний и воспитания учащихся школ, с другой, – недостаточным освещением краеведения как элемента школьного образования в отечественной школе с исторической перспективы. Краеведение объединяет совместные усилия государства, школы, профессионалов и любителей. Социально-политические факторы оказывают решающее влияние на развитие краеведения в стране. Автор показывает, что в означенный период, который позднее назвали «золотым десятилетием» отечественного краеведения, были произведены количественные и качественные изменения в государственном, общественном и школьном краеведении. Было выявлено, что краеведение несет объединяющую патриотическую идеологию и в период становления нового государства позволяет сохранять и приумножать социально-культурные ресурсы страны. Представленный материал убедительно показывает, что общесоюзный опыт внедрения краеведения в школьные практики может найти свою нишу в системе образования и воспитания в современной школе России.

Ключевые слова: **историография краеведения, государственное краеведение, общественное краеведение, педагогическое краеведение, образование и воспитание в школе, постреволюционный период, патриотическая идеология, трудовая школа**.

В статье представлены аспекты развития государственного, общественного и школьного краеведения в советский период. В ней ставятся задачи определить ведущие идеи и тенденции развития отечественного краеведения, начиная с 1917 года и заканчивая двадцатыми годами двадцатого века, выявить специфику краеведческих движений, показать динамику влияния социальных и политических факторов на становление регионоведения в России, показать роль государства во внедрении краеведческого компонента в учебно-воспитательные процессы в школе. В работе выявлены основные проблемы и перспективы краеведения страны на государственном уровне, показана связь политических процессов с краеведческой темой, раскрыта роль краеведческого компонента в образовании и воспитании детей.

В отечественной педагогической науке накоплен обширный опыт в области школьного краеведения, который может использоваться в настоящее время в образовательном процессе с поправками на современность. Тема является актуальной в силу той решающей роли, которую краеведение играет в образовании и воспитании молодых людей, в формировании национальной и этнической идентичности, гражданственности, патриотизма, исторического и экологического сознания, в развитии навыков труда у молодёжи.

Методологически мы опирались на положение о том, что теория педагогики и ее история едины с историей гражданского общества и отражают основные вехи его развития. В целом была раскрыта прогностическая значимость историко-педагогической теории.

Источниками исследовательского материала послужили официальные документы государства по вопросам краеведения, образования и воспитания школьников, труды педагогов советского и постсоветского периода, материалы средств массовой информации, справочная литература, исторические источники: мемуары, статьи.

Краеведение представляет собой научно-исследовательскую и научно-популяризаторскую активность, объектом которой являются предметы, события и явления, привязанные к определенному месту и времени и обладающие только им присущими культурно-социальными характеристиками. Относясь к различным областям жизнедеятельности отдельного человека и социальных групп, оно в своей основе несет объединяющую патриотическую идеологию, которая консолидирует общество. Краеведческий ресурс позволяет объединить молодежь и старшее поколение края на гуманистической основе. Краеведение призвано сохранять и приумножать социально-культурные ценности настоящего и прошлого и способствовать их передаче будущим поколениям [1].

Проблемы краеведения широко отражены в отечественной историографии науки. Важнейшие темы, затронутые в исследованиях краеведов, педагогов, просветителей, методистов, администраторов, политиков, литературоведов, социологов и психологов, энтузиастов-любителей, обращены к вопросам общего краеведения, разновидностей школьного краеведения (урочного и внеклассного), школьной политики, истории краеведения, поисково-исследовательской работы, экскурсионно-туристической деятельности, методики осуществления различных форм деятельности, музейного дела, охраны памятников, изучения регионального производства, экологии местного пространства и др. Ряд исследований показывают состояние краеведения на местах: в Башкорстане, на Урале, в Ставропольском крае и др. Несмотря на обширный ресурс теоретического и практического материала и опыт его применения многие аспекты культурно-образовательного и воспитательного компонентов краеведения в школьной практике требуют более проработанных эффективных подходов.

В нашем изложении мы будем придерживаться историко-хронологического подхода, в соответствии с которым история отечественного краеведения встраивается в рамки общеисторической периодизации страны. История краеведения

изучается в русле истории социально-политической жизни страны. Соответственно в истории краеведения выделяется дореволюционный период; период коренных преобразований, начиная с 1917 года и заканчивая концом двадцатых годов; период начала сталинского террора и централизации власти – 30-е годы до 1941 года; период Великой Отечественной войны и послевоенные восстановительные годы до начала 60-х годов; с начала 60-х до конца 80-х годов (от времени «оттепели» до начала «перестройки»); с конца 80-х годов XX века по настоящее время. В настоящей работе мы сосредоточимся на краеведении периода коренных преобразований, которые происходили в начале существования Советского государства.

По критерию роли участника краеведческого процесса краеведение подразделяется на государственное, общественное и школьное (педагогическое). Государственное краеведение находится в ведении исполнительных органов власти и лиц, наделенных особыми полномочиями во властных структурах, которые издают государственные законы, декреты, постановления и предписания (институциализированная регулятивная и контролирующая сфера), научно-исследовательских институтов, музеев, архивов, высших учебных заведений, библиотек, учреждений культуры и др. Общественное краеведение реализуется на добровольных началах местным населением, энтузиастами-краеведами, любителями и профессионалами в кружках, обществах, клубах, краеведческих центров по изучению территории родного края, его истории, культуры, социальной экономики, людей, связанных с жизнью региона (неинституциализированная краеведческая деятельность). Школьная краеведческая деятельность осуществляется силами учеников при активном участии педагогов. Материалы краеведения используются как в учебной, так и во внеклассной работе.

Школьное краеведение развивается в соответствии с задачами, поставленными на государственном уровне, параллельно общему краеведению. По существу, оно следует за общими тенденциями в социально-культурном пространстве страны.

В 1917 году произошла Октябрьская революция, большевики свергли монархический строй, установили власть Советов и приступили к коренным преобразованиям во всех сферах государственной жизни. Возрастающая роль краеведения в жизни новообразованного государства объяснялась беспокойством за сохранность объектов культуры и искусства, оставшихся без хозяина в годы Гражданской войны и революции семнадцатого года, значимостью культурной и социальной надстройки в формировании личности нового типа, воспитания молодого поколения, необходимостью вовлечения широких народных масс в культурное и хозяйственное строительство. 24 сентября 1918 года был опубликован декрет «О запрещении вывоза за границу предметов искусства и старины» [2], подписанный В.И. Лениным, А.В. Луначарским, В. Бонч-Бруевичем, согласно которому было наложено вето на вывоз за границу предметов, имеющих особую художественную и историческую ценность, без разрешения Наркомата просвещения.

Важно отметить, что краеведение как наука и практика пережила во времена Советской власти как взлеты, так и падения. Двадцатые годы XX века можно назвать расцветом краеведческого движения по всей стране. С.О. Шмидт обозначил этот период как «золотое десятилетие» советского краеведения [3]. На уровне государства были разработаны официальные документы, устанавливающие основные направления, формы и методы краеведческой работы.

В это время возрастает количество активных любителей и профессионалов, которые собираются в кружки, общества и т.д., изучают исторические события и факты и занимаются распространением знания в массы народа. Краеведение перестает быть делом только специалистов и интеллектуалов и приобретает массовый народный характер [4, с. 306]. Масштабы движения краеведов возросли в десятки раз. Приблизительно 55 тысяч «организованных» краеведов, которые принадлежали к различным социальным слоям общества, активно участвуют в краеведческой деятельности. Справедливости ради следует сказать, что ядро краеведческих организаций формировали представители интеллектуальной элиты, получившие «старорежимное», добротное образование, представители интеллигенции, которые владели техниками и стратегиями краеведческой работы и не были склонны к идеологическим компромиссам нового времени.

Провинциальная интеллигенция создавала организации по сохранению культурного наследия. Поднялась и усилилась борьба за сохранение архивов, библиотек, исторических памятников, церквей и усадеб, которые подвергались разграблению, демонтажу и уничтожению. Небывалых размеров достигла издательская и исследовательская краеведческая деятельность. Выделились средства на создание и выпуск специализированного журнала «Краеведение». Открывались новые музеи и библиотеки, заповедники и биологические станции. Росли ряды добровольных участников краеведческого движения. Были созданы Всероссийский центр краеведческого движения, а затем Центральное бюро краеведения (ЦБК), в задачи которых входила координация краеведческой работы в стране [5]. Центральное бюро краеведения занималось организацией движения и научно-методической работой.

Бурный рост краеведческой активности на местах и в центре объясняется заинтересованностью государственных структур в формировании человека, готового к принятию идей социализма, и, используя краеведческую работу, новое государство стремилось создать «нового» человека. Кроме того, с закрытием по идеологическим причинам практически всех гуманитарных факультетов университетов и институтов не у дел оказалось большое количество ученых-гуманитариев, которые смогли применить свой научный потенциал, заняв нишу краеведения. Отсюда возникает интенсивный рост научно-исследовательской работы по изучению истории провинции.

Следует отметить, что историко-революционная направленность краеведения наметилась сразу после революции семнадцатого года и достигла своего апогея к концу десятилетия. В Постановлении ВЦИК и СНК РСФСР «О музейном строительстве в РСФСР», опубликованном в Известиях Центрального бюро краеведения, прямым текстом указывалось «на желательность образования историко-революционных отделов, по возможности, во всех краеведческих музеях» [6, с. 22]. Выдвигалось требование освещать положительное влияние революции на все стороны жизни общества: «на хозяйственную и бытовую жизнь края и на изменение психики, идеологии и культурного уровня населения» [7, с. 80]. Формы использования собранных источников были весьма разнообразны. Используя источники, краеведы создавали музеи и архивы революции, составляли хроники событий революции и первых лет новой власти, готовили биографические словари революционных деятелей края, публиковали статьи, документы и материалы, издавали библиографические указатели [8, с. 93 – 94]. При этом все краеведческие материалы, которые не вписывались в большевистскую доктрину, официальную концепцию отечественной истории, подвергались жесткой цензуре, замалчивались, запрещались и уничтожались (например, факты репрессий, гражданской войны, красного террора, депортаций народов, голода и др.). Владелец запрещенной «контрреволюционной литературы» подлежал расстрелу [9, с. 69].

Интересно и то, что послереволюционный период отечественная история и знания о ней отодвигаются на дальний план в официальном краеведении и замещаются историей революции и ее завоеваний. Достаточно отметить, что преподавание отечественной истории было отменено в школах и высших учебных заведениях в период после революции до середины 30-х годов XX века [10].

Характерными чертами краеведения того времени были: 1) привлечение специалистов из интеллигенции и ученых, которые традиционно занимались наукой и имели опыт исследовательской деятельности; 2) массовость краеведческого движения, вовлекшего в деятельность широкие слои населения; краеведение превращается в массовый вид науки; 3) просветительские и научные цели; 4) общая перестройка концепции краеведения с уклоном в историко-революционную составляющую (темы – общественные движения, политические ссылки, Гражданская война 1918 – 1920 годов, революция семнадцатого года); 5) целенаправленный характер, ориентированный на решение ряда народно-хозяйственных задач в построении нового типа общества; 6) активное влияние краеведения на преподавание предметов и воспитание школьников.

Школьное краеведение в России берет свое начало с дореволюционного периода. До революции 1917 года краеведение изучало в основном достопримечательности родного края либо знаменательные события, памятники архитектуры и жизни замечательных людей, местную историю. К.Д. Ушинский (1824 – 1870) показал необходимость использования местного материала в школьной практике [11]. Ему принадлежит разработка концепции нравственного воспитания детей с помощью родного языка и познания местного края (идея народности школы). Идеи К.Д. Ушинского оказали стимулирующее влияние на развитие педагогического краеведения, эффективно решающего учебные и воспитательные задачи. В исследовании А.Е. Ставровского [12] показывается взаимосвязь учебных предметов и внеклассной работы и обосновываются принципы школьного краеведения.

Краеведение в школе предполагает массовое вовлечение учащихся в краеведческую активность и включает выполнение как общекраеведческих задач, так и задач образования и воспитания школьников. Школьное краеведение следует за тенденциями постреволюционного времени, однако важно и то, что оно также продолжает классические традиции отечественного педагогического краеведения.

Краеведение в школе является действенным педагогическим инструментом развития интеллектуальных способностей, мотивации и познавательных интересов учащихся, активизации творческих сил, формирования нравственной культуры, воспитания патриотических чувств, разносторонне развитой личности [13]. Все его разновидности (познавательное, научное, культурно-просветительное, прикладное и др.) активно участвуют в образовании и воспитании школьника. Школьные программы обучения и воспитания учащихся предусматривали использование краеведческого материала (особенности промышленности и сельского хозяйства в конкретной местности). Достоинством этих инноваций были: тесная связь обучения с реальной жизнью, межпредметные связи, развитие творческой активности учащихся, а основным недостатком было отсутствие четкой системности знаний. Тем не менее многие позитивные черты дореволюционного педагогического краеведения были заимствованы и в новых реалиях.

После Великой Октябрьской революции государство начало реализовывать реформу школы, проходившую под знаком борьбы за знания и образованность [14]. Школа прошлого была упразднена; появилась цель создания новой школы, в которой не было бы места старым ценностям. В 1918 году вышел Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов, содержащий «Положение о единой трудовой школе РСФСР» [15] и декларацию «Основные принципы единой трудовой школы» (16 октября 1918 г.) [16]. В этих документах

были сформулированы принципы новой школы как единой системы обучения с организацией учебного материала с опорой на общественно-трудовую деятельность. Содержание и методы обучения предусматривали развитие интересов ученика, его творческого потенциала, самостоятельности и самодеятельности, активности [17; 18]. Образовательные задачи реализовывались в комплексе с трудовым участием школьников в производственной деятельности, и при этом указывалось требование широкого использования краеведческого материала на всех этапах обучения. В объяснительных записках к программам школ, разработанных ГУСом (Государственным ученым советом), выделялось требование включения краеведческого компонента. Это способствовало развитию интереса учителей к краеведению. Так, например, для школы первой ступени было отмечено, что «третий год обучения носит преимущественно краеведческий характер. Здесь изучается в доступных для данного возраста формах «наша деревня, наш город, взаимоотношения города и деревни и наш край» [19, с. 20]. На второй ступени школы следовало изучение своего края, в пятых классах – темы «Местное сельское хозяйство», в шестых – темы «Связь города с деревней». Начиная с 1920/21 учебного года, школьные программы стали включать краеведение как предмет.

Таким образом, в декларации «Основные принципы единой трудовой школы», заложившей фундамент развития педагогического краеведения, и «Положении о единой трудовой школе РСФСР» было выделено особое место «краеведческому принципу» в воспитании и образовании учащихся школы, подразумевающему обширное использование краеведческих ресурсов на различных этапах обучения. Постепенно школьное краеведение склоняется к общественно-политической составляющей, служащей средством воспитания патриотических чувств у молодого поколения.

Школьно-краеведческая комиссия, входящая в состав ЦКБ, занималась разработкой и внедрением методики школьного краеведения. Это период отрицания урока в его академическом формате как формы обучения, создания комплексных учебных тем, открытия школьных экскурсионных станций в различных городах страны и бурного развития юннатского движения школьников. Учебный материал концентрировался вокруг трех тем: «Природа – Человек», «Труд», «Общество» [там же].

«Золотое десятилетие» закончилось к концу двадцатых годов, и начался следующий знаковый период в истории краеведения. В стране Советов происходят события, которые кардинально меняют ход истории краеведения. Происходит «сплошная коллективизация», провозглашен лозунг «ликвидации кулачества как класса», выдвигается требование «очистить ряды краеведов от чуждого элемента».

Если в начале 20-х годов краеведческое движение занималось преимущественно просветительскими и научными вопросами, то в дальнейшем, с централизацией государственной власти под руководством И.В. Сталина приоритет стал отдаваться прикладным задачам, а краеведческое движение приобрело политическую окраску. Краеведение стало использоваться как идеологическая платформа для скорейшего построения социализма в стране, повышения производительности труда, удовлетворения хозяйственно-промышленных нужд. На I Всесоюзной конференции историков-марксистов (конец 1928 – начало 1929 гг.) [20, с. 64] было отмечено, что краеведы «к изучаемым вопросам подходят по-буржуазному».

В 1929 г. была подавлена последняя легальная оппозиция сталинской политике в лице группы Бухарина, и этот год стал своего рода рубежом, с которого Сталин начал борьбу за установление неограниченной личной власти. Одним из сигналов гонений на краеведов послужила опубликованная 24 апреля 1929 года на страницах «Комсомольской правды» статья начальника Главнауки Лядова, в которой он заявил, что «сейчас почти вся сеть краеведческих обществ находится в чужих, враждебных руках» [21]. Краеведы в основной своей массе были переквалифицированы в «короедов».

К началу тридцатых годов все исторические исследования переходят на марксистско-ленинскую платформу, что неизбежно отражается на развитии краеведения. Бюро краеведческой секции при Академии ЦИК СССР официально определяет цель – вооружить краеведов «пониманием классовых задач» в организации исследования на местах, в необходимости заботливого использования богатого фактического материала, собранного на местах в предыдущее время», что естественно ограничивает развитие краеведения в стране. Многие краеведы, не вписывающиеся в эту жесткую идеологическую парадигму, отстраняются от работы, подвергаются гонениям со стороны государства. Таким образом, краеведческое движение снижается и подвергается формализации.

В качестве выводов отметим следующее. В статье показаны тенденции развития государственного, общественного и школьного краеведения в период после Октябрьской революции 1917 года. В результате проведенного исследования произведен системный анализ становления и развития краеведческой концепции в начальный период становления Советской власти (1917 – 1929 гг.), выявлены характерные особенности начального этапа краеведческой деятельности в советский период на государственном уровне, показаны педагогические практики интеграции краеведческого компонента в преподавание предметов, а также внеучебную работу, проанализировано содержание и сущность использования краеведческого компонента в образовательной сфере в урочной и внеклассной творческо-познавательной обстановке.

Понимание сущности краеведения периода 1917 – 1929 гг. производно от политического контекста эпохи начала создания страны Советов, от тех задач, которое новое государство ставило в плане социально-культурного строительства. Старые парадигмы, которые сводились к сбору и анализу вещественных свидетельств прошлого, к изучению географии и природы родной местности, литературных памятников старины, постепенно стали дополняться идеологическим компонентом. Краеведение превратилось в общественное массовое движение, значительную роль в котором играли местные энтузиасты-любители. Кроме того, пополнился научный ресурс краеведения, так как его нишу стали занимать гуманитарии из многих областей. В школе нового типа краеведение заняло достойное место учебно-воспитательного инструмента: велось как отдельный предмет либо входило в комплексные учебные темы с акцентом на патриотическом воспитании и с опорой на общественно-трудовую деятельность. На государственном уровне создавались условия для сохранения памятников старины, предметов культурной и социально значимой ценности, активировалась работа музеев, пополнялись библиотеки, печатались специальные издания. В конце «золотого периода» происходят качественные и количественные изменения в положении краеведения в стране Советов, которые приводят к развалу краеведческого движения, его идеологической и производственно-трудовой переориентации. Происходит сдвиг от научных и просветительских задач краеведения к прикладным вопросам построения социализма в стране.

Проведенный анализ краеведческих практик советского периода дает возможность раскрыть учебно-воспитательный потенциал краеведческой деятельности советского периода и предлагает дальнейшие перспективы для использования ценного опыта в современной школе.

Библиографический список

1. Карцев И. *Что такое краеведение и в чем его сила? Местные возможности и сбывшаяся история*. Дебаты. 05.12.2016. Available at: *http://gefter.ru/archive/20294*
2. *«Известия ВЦИК» – декрет «О запрещении вывоза за границу предметов искусства и старины»*. Available at: https://pravo.ru/doc/view/367/
3. Шмидт С.О. «Золотое десятилетие» советского краеведения. *Отечество*. 1990; Выпуск 1: 11 – 27.
4. Святский Д. Проникает ли краеведение в массы? (К 10-летию Октябрьской революции). *Краеведение*. 1927; Т. 4, № 3: 306 – 308.
5. Соболев В.С. Академия Наук и краеведческое движение. *Вестник РАН*. 2000; Т. 70, № 6: 535 – 541.
6. *Известия Центрального бюро краеведения*. 1928; № 6.
7. Гринкевич В. Познай свой край: к основанию в Пскове Общества изучения местного края. *Новая жизнь*. Псков, 1922; № 3: 79 – 85.
8. Филимонов С.Б. *Краеведческие организации европейской России и документальные памятники (1917 – 1929 гг.)*. Под редакцией С.О. Шмидта. Москва, 1991.
9. Филимонов С.Б. *Из прошлого русской культуры в Крыму: поиски и находки историка-источниковеда*. Симферополь, 2010.
10. *Краеведы России и революция 1917 г.* Available at: https://rusorel.info/kraevedy-rossii-i-revolyuciya-1917-g/
11. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения:* в 6 т. Москва, 1989; Т.V.
12. Ставровский А.Е. *Внеклассная краеведческая работа*. Москва: АПН РСФСР, 1951.
13. Иванов П.В. Современное школьное краеведение. *Советская педагогика*. 1990; № 10: 9 – 24.
14. *Основные принципы трудовой школы*. Available at: //http://narodnoe.org/old/lib/Science/Lunach/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.htm
15. *Декрет от 16 октября 1918 года «ОБ единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение)»*. Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_377.htm
16. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. *Народное образование*. 1999; № 10: 40 – 47.
17. Левитин С.А. *Трудовая школа*. Москва, 1919; Т. 1.
18. Синицкий Л.Д. *Трудовая школа, её принципы, задачи и идейные корни в прошлом*. Москва, 1922.
19. Строев К.Ф. *Краеведение*. Москва: «Просвещение», 1974.
20. *Труды Первой Всесоюзной конференции историков-марксистов*. Москва: Издательство Коммунистической академии, 1930.
21. Лядов М. В первую очередь – внимание краеведческому музею. *Комсомольская правда*. 1929; 24 апреля.

References

1. Karcev I. *Chto takoe kraevedenie i v chem ego sila? Mestnye vozmozhnosti i sbyvshayasya istoriya*. Debaty. 05.12.2016. Available at: *http://gefter.ru/archive/20294*
2. *«Izvestiya VCIK» – dekret «O zapreschenii vyvoza za granicu predmetov iskusstva i stariny»*. Available at: https://pravo.ru/doc/view/367/

3. Shmidt S.O. «Zolotoe desyatiletie» sovetskogo kraevedeniya. *Otechestvo*. 1990; Vypusk 1: 11 – 27.
4. Svyatskij D. Pronikaet li kraevedenie v massy? (K 10-letiyu Oktyabr'skoj revolyucii). *Kraevedenie*. 1927; T. 4, № 3: 306 – 308.
5. Sobolev V.S. Akademiya Nauk i kraevedcheskoe dvizhenie. *Vestnik RAN*. 2000; T. 70, № 6: 535 – 541.
6. *Izvestiya Central'nogo byuro kraevedeniya*. 1928; № 6.
7. Grinkevich V. Poznaj svoj kraj: k osnovaniyu v Pskove Obschestva izucheniya mestnogo kraya. *Novaya zhizn'*. Pskov, 1922; № 3: 79 – 85.
8. Filimonov S.B. *Kraevedcheskie organizacii evropejskoj Rossii i dokumental'nye pamyatniki (1917 – 1929 gg.*). Pod redakciej S.O. Shmidta. Moskva, 1991.
9. Filimonov S.B. *Iz proshlogo russkoj kul'tury v Krymu: poiski i nahodki istorika-istochnikoveda*. Simferopol', 2010.
10. *Kraevedy Rossii i revolyuciya 1917 g.* Available at: https://rusorel.info/kraevedy-rossii-i-revolyuciya-1917-g/
11. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya:* v 6 t. Moskva, 1989; T.V.
12. Stavrovskij A.E. *Vneklassnaya kraevedcheskaya rabota*. Moskva: APN RSFSR, 1951.
13. Ivanov P.V. Sovremennoe shkol'noe kraevedenie. *Sovetskaya pedagogika*. 1990; № 10: 9 – 24.
14. *Osnovnye principy trudovoj shkoly.* Available at: //<http://narodnoe.org/old/lib/Science/Lunach/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.htm
15. *Dekret ot 16 oktyabrya 1918 goda «OB edinoj trudovoj shkole Rossijskoj Socialisticheskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki (Polozhenie)».* Available at: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_377.htm
16. Osnovnye principy edinoj trudovoj shkoly. Ot Gosudarstvennoj komissii po prosvescheniyu 16 oktyabrya 1918 g. *Narodnoe obrazovanie*. 1999; № 10: 40 – 47.
17. Levitin S.A. *Trudovaya shkola*. Moskva, 1919; T. 1.
18. Sinickij L.D. *Trudovaya shkola, ee principy, zadachi i idejnye korni v proshlom*. Moskva, 1922.
19. Stroev K.F. *Kraevedenie*. Moskva: «Prosveschenie», 1974.
20. *Trudy Pervoj Vsesoyuznoj konferencii istorikov-marksistov*. Moskva: Izdatel'stvo Kommunisticheskoj akademii, 1930.
21. Lyadov M. V pervuyu ochered' – vnimanie kraevedcheskomu muzeyu. *Komsomol'skaya pravda*. 1929; 24 aprelya.

Статья поступила в редакцию 21.09.20

УДК 372.881.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00909

Nikolaev A.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk Russia), E-mail: nickan07@mail.ru*
Belolyubskaya V.V., *BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk Russia), E-mail: vikabelolyubskay@mail.ru*

INTEGRATED APPROACH FEATURES TO THE FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS IN YAKUTIAN SCHOOLS. The article discusses the possibility of using modern information technologies in integrated English language teaching in the Yakut school. Education using information and communication technologies (hereinafter referred to as ICT) is an integral part of the process of learning any subject, including a foreign language. ICT tools not only help in the formation of language skills in the classroom, but also contribute to the assimilation of material quickly and firmly. The peculiarity of the research is that the proposed method studies the consideration of the native language of students in the aggregate use of ICT capabilities in the joint development of lexical and grammatical skills of English and Yakut languages. The results of the experimental study are based on the testing of a specially developed application "Interactive English language exercise simulator for grade 5", which was successfully carried out in the MBOU SOSH No. 2 named after F. G. Okhlopkov in the village of Maya in Megino-Kangalassky Ulus, the Republic of Sakha (Yakutia), Russia.

*Key words***: integrated approach, native language accounting principle, information and communication technologies, foreign language training, interactive simulator.**

А.И. Николаев, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nickan07@mail.ru*
В.В. Белолюбская*, бакалавр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: vikabelolyubskay@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается возможность использования современных информационных технологий при интегрированном обучении английскому языку в якутской школе. Обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) является неотъемлемой частью процесса изучения любого предмета, в том числе иностранного языка. Средства ИКТ не только помогают при формировании языковых навыков на уроке, но и способствуют усвоению материала быстро и прочно. Особенностью исследования является то, что в предлагаемой методике рассматривается учет родного языка обучаемых в совокупности с использованием возможностей ИКТ при совместном освоении лексико-грамматических навыков английского и якутского языков. Результаты экспериментального исследования основаны на апробации специально разработанного приложения «Интерактивный тренажер упражнений по английскому языку для 5 класса», которая успешно была проведена в МБОУ «СОШ № 2 имени Ф.Г. Охлопкова» с. Майа Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: **интегрированный подход, принцип учета родного языка, информационно-коммуникационные технологии, обучение иностранным языкам, интерактивный тренажер**.

В настоящее время интегрированный подход используется для преподавания различных предметов. Включение интегрированного подхода в учебный процесс содействует его эффективности, поскольку активизирует ученика, побуждает его к самостоятельности при овладении английским языком, углубляет и расширяет интерес к знаниям. Вместе с тем интегрированные уроки положительно сказываются и на мотивации познавательного интереса учеников к изучению предмета.

Принцип учета родного языка является неотъемлемой частью методики преподавания иностранного языка в якутской школе. При обучении лексики и грамматики необходимо вовлекать учащихся в учебный процесс, основанный на сравнении и сопоставлении родного и иностранного языков, обеспечить достаточный уровень формирования лексико-грамматических навыков.

Нами было разработано приложение «Интерактивный тренажер упражнений по английскому языку», направленное на формирование лексико-грамматических навыков учащихся 5-х классов на основе УМК Spotlight 5 «Английский в фокусе».

«При интегрированном обучении формирование новых знаний, умений и навыков осуществляется с опорой на имеющийся опыт в другой деятельности, расширяются содержание, средства и способы обучения, варьируются ситуации и появляются возможности индивидуализации. Включение разнообразных видов деятельности, интегрированных занятий, уроков в учебный процесс содействует его эффективности, поскольку каждый из них по-своему активизирует обучаемого, побуждает его к самостоятельности, содействует развитию склонностей в определенной предметной области, в том числе при овладении иностранным языком, углубляет и расширяет интерес к знаниям и учению в целом» [1].

В настоящей статье мы представляем методику интегрированного подхода и специально разработанный интерактивный тренажер лексико-грамматических упражнений для 5 классов якутской школы с использованием средств ИКТ для применения на уроках иностранного языка, направленный на формирование лексико-грамматических навыков в дополнение к УМК Spotlight 5 Student's Book «Английский в фокусе». (Английский язык. 5 класс, предназначенный для общеобразовательных учреждений. Авторы: Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс).

Согласно словарю методических терминов и понятий Азимова Э.Г., «Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации» [2, 90].

«Преимущества использования ИКТ в обучении:

1. Информационные технологии расширяют возможности получения новой учебной информации.

2. Информационные технологии позволяют значительно повысить мотивацию учащихся и их интерес к уроку.

3. Процесс обучения ИКТ способствует наибольшему раскрытию творческих способностей учащихся, помогают в их развитии как личностей и активизируют умственную деятельность.

4. Определение целей обучения и управление процессом их решения расширяются с использованием ИКТ в процессе обучения.

5. ИКТ облегчают управление обучением.

6. Учебные программы позволяют учащимся сразу узнать результат своих действий, определить этап в решении задачи, на котором была допущена ошибка, и исправить ее» [3].

«Тренажер – это оригинальный метод оценки знаний, умений и умений учащихся и их целенаправленной подготовки в процессе многократного решения задач» [4].



Рис. 1. Приложение «Интерактивный тренажер упражнений по английскому языку для 5 классов»

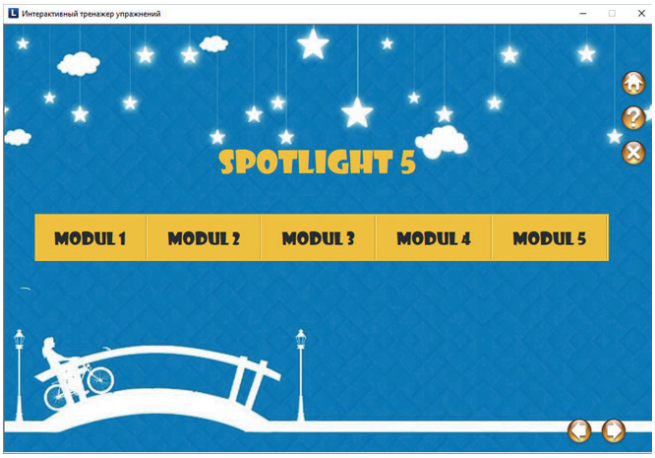


Рис. 2. Меню приложения

«Родной язык при изучении иностранного языка с использованием средств ИКТ требует большего внимания. Методистами было рекомендовано применять его при обучении детей младшего и среднего школьного возраста, а также тех, кто впервые приступает к изучению иностранного языка. Этот принцип позволит учащимся более четко видеть тонкости изучения иностранного языка, они научатся сравнивать и сопоставлять языки. А учителю позволит свободно объяснять материал с помощью средств ИКТ, используя сравнения и сопоставления якутской и английской грамматики, фонетики, лексики, фразеологии, культуры. Принцип учета родного языка, как никакой другой принцип, поможет при формировании лексико-грамматических навыков» [5]. Изучение родной культуры является основополагающим компонентом процесса обучения иностранному языку, так как она является ключом к пониманию иностранной речи. Поэтому мы включили задания, упражнения с учетом принципа родного языка и культуры, т.е. якутского (см. рис. 3). «Знание родного языка облегчает изучение иностранного языка. Обучение иностранному языку с интеграцией родного языка представляет собой цель и средство сравнительного анализа лексической и грамматической составляющей обоих языков и способствует языковому росту ученика» [6].

Разработанный нами интерактивный тренажер упражнений может быть использован как на интегрированных уроках английского языка в якутских школах

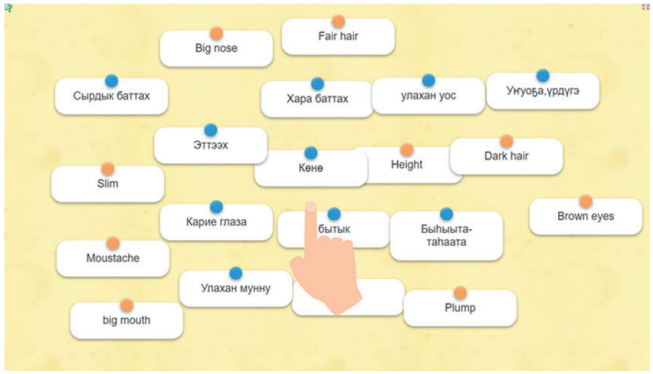


Рис. 3. Упражнение с учетом родного языка



Рис. 4. Использование QR-кода

для формирования лексико-грамматических навыков, так и для самостоятельного домашнего изучения с помощью персонального компьютера и мобильного телефона или иного другого гаджета. Данный комплекс лексических и грамматических упражнений разработан с помощью ресурса LearningApps.org и программы Lectora Inspire 11.

LearningApps – полностью бесплатный онлайн-сервис из Германии, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний.

Разработанный нами интерактивный тренажер упражнений состоит из 5 модулей и 20 упражнений, направленных на формирование лексико-грамматического навыка в речи. Все упражнения достаточно разнообразны. Здесь выложены упражнения на соотнесение слов с картинкой, на заполнение пропусков в тексте, на распределение по группам грамматического и лексического явления и т.д. Также предоставлены игровые упражнения: виселица, блиц-игры, викторины, кроссворды, кто хочет стать миллионером.

Тестовый вид заданий помогает проверить знание лексики и грамматики быстро и эффективно, а наличие упражнений с открытым ответом или с несколькими правильными ответами исключает элемент угадывания при их решении. Также на заданиях на каждом слайде приводятся ключевые якутские слова. Ученик должен найти правильное ключевое слово, зайдя через QR-код (рис. 4). С помощью мобильного телефона или нажав ссылку, он переходит на приложение LearningApps.org и делает упражнения модуля на формирование лексико-грамматического навыка. Если упражнение сделано правильно, то на экране появляется ключевое якутское слово. Выполнив правильно задания, переходит на Lectora, выбирает правильное слово, на экран выходит следующая страница. В конце модуля из ключевых слов должна получиться якутская пословица, подходящая к теме модуля.

Апробация проходила дистанционно, в МБОУ МСОШ № 2 имени Охлопкова с. Майа Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия).

Для экспериментального обучения учащиеся 5-х классов были распределены на две группы – экспериментальную и контрольную.

Контрольной группой стал 5 «А» класс 12 учеников, экспериментальной – 5 «Б» класс тоже 12 учеников. Итого 24 человека (12 человек – контрольный класс, 12 человек – экспериментальный класс). В 5 «А» учатся 12 человек, в 5 «Б» – тоже 12 человек, то есть количество учащихся в эксперименте равное. Средний балл учащихся и в контрольной, и в экспериментальной классах по четвертям не превышает 4 баллов. В контрольной группе 60% учащихся со средним уровнем обученности, 40% – с уровнем обученности ниже среднего, неуспевающих нет. В экспериментальной – 50% учащихся со средним уровнем обученности, 50% – с уровнем обученности ниже среднего, неуспевающих нет.

Обе группы обучались дистанционно, на платформе Zoom. Контрольная группа обучалась по учебнику «Spotlight 5», а экспериментальная – по разработанному интерактивному тренажеру. Было проведено 12 уроков в рамках пяти модулей по темам «School» «I am from» "My home" «My family» «Animals» с использованием 20 интерактивных упражнений, целью которых является формирование лексико-грамматических навыков по теме.

В контрольной группе (5 «А») работа с упражнениями велась по учебнику дистанционно на платформе Zoom, в устной форме.

В экспериментальной группе (5 «Б») работа велась по другому варианту: учитель показывал демонстрацию экрана, ученики выполняли упражнения, перейдя по QR-коду с телефона.

После завершения экспериментального обучения подвели итоги. Целью итогового этапа является выявление эффективности использования средств ИКТ на формирование лексико-грамматических навыков. Для выявления результатов было проведено тестирование в контрольной и экспериментальной группах на знание лексического и грамматического материала, то есть контроль знаний и сформированности уровня лексико-грамматических навыков дистанционно с помощью теста.

Таблица 1

Результаты контрольного теста

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Количество учащихся	12	12
Количество «5»	5	4
Количество «4»	6	3
Количество «3»	1	4
Количество «2»	0	1

Представленные результаты эксперимента доказывают эффективность интегрированного обучения с применением ИКТ средств в обучении лексике и грамматике английского языка. Как показало исследование, лексико-грамматические умения учащихся экспериментальной группы при использовании тренажера интерактивных упражнений в обучении стали выше.

На примере экспериментальной группы мы определили, что учащиеся овладели материалом на уровне навыка быстро и с интересом, познакомились со многими образовательными средствами ИКТ, узнали якутские пословицы, научились выполнять задания на компьютере и на телефоне, пользоваться QR-кодом и т.д.

Таким образом, интегрированный подход с применением средств ИКТ как созданный нами электронный комплекс упражнений, направленный на формирование лексико-грамматического навыка по модулям УМК «Английский в фокусе 5», показал эффективность формирования лексико-грамматического навыка у учащихся.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что интегрированный подход с применением средств ИКТ в якутских школах подходит для эффективного обучения иностранным языкам. Они могут быть использованы при формировании всех коммуникативных умений и навыков, в особенности лексико-грамматической стороне речи.

Таким образом, интегрированный подход с приминением средств ИКТ позволяет обобщить, структурировать и систематизировать материал на иностранном языке. Также на интегрированных занятиях осуществляется развитие личности, ученики овладевают способами познания окружающего мира посредством анализа, синтеза и систематизации знаний, умений и навыков. Интеграция обучения дает возможность связать в единую систему все знания и умения, получаемые на уроках родного и английского языков, а также добыть новые знания в ходе осуществления этих связей.

Разработка интерактивных мультимедийных тренажеров с учетом принципа родного языка и индивидуальных особенностей учеников становится актуальной задачей. Использование информационных технологий в интегрированном подходе значительно повышает эффективность усвоения учащимися материала. Главным преимуществом предлагаемой методики является ее доступность и простота в использовании, что, возможно, будет оценено с расширением и внедрением авторами новых обучающих программ по данной методике.

Библиографический список

1. Николашина Е.А. Интегрированный подход в обучении иностранному языку. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; № S16: 18 – 24. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470197.htm
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство «Икар», 2009.
3. Машбиц Е.И. *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения*. Москва: Педагогика,1988.
4. *Информационные технологии при обучении иностранному языку*. Available at: https://works.doklad.ru/view/dnatwZYA8jM.html
5. Бадалян А.Х. *Формирование и развитие лексических навыков в процессе обучения иностранному языку*. Available at: https://moluch.ru/archive/199/49000/
6. Биболетова М.З. *Характеристика средней ступени обучения*. Available at: https://studopedia.info/4-115579.html

References

1. Nikolashina E.A. Integrirovannyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; № S16: 18 – 24. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470197.htm
2. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo «Ikar», 2009.
3. Mashbic E.I. *Psihologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizacii obucheniya*. Moskva: Pedagogika,1988.
4. *Informacionnye tehnologii pri obuchenii inostrannomu yazyku*. Available at: https://works.doklad.ru/view/dnatwZYA8jM.html
5. Badalyan A.H. *Formirovanie i razvitie leksicheskih navykov v processe obucheniya inostrannomu yazyku*. Available at: https://moluch.ru/archive/199/49000/
6. Biboletova M.Z. *Harakteristika srednej stupeni obucheniya*. Available at: https://studopedia.info/4-115579.html

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00910

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

PROJECT METHOD FOR STUDYING THE LATIN LANGUAGE AND THE BASICS OF MEDICAL TERMINOLOGY. Professionally oriented discipline "Latin Language" is one of the essential elements of teaching medical students. Mastering this discipline forms a terminologically competent doctor, as well as increases his professional language culture. The teaching of Latin in medical schools is mainly conducted using the traditional method of teaching. A topical issue for Latin teachers is the development of new models of education, the use of innovative technologies, and the practice of foreign experience in teaching at universities. Teachers of the Latin language section of NEFU actively use various pedagogical technologies in the framework of personal and professional training, such as an individual approach to training, working in collaboration and using project activities. All this knowledge serves as the basis for studying other special disciplines in medical schools. In teaching the discipline "Latin Language" at the end of the sections (anatomical, clinical, pharmaceutical), the author suggests the use of project activities using the regional component, which will increase students' interest in the subject and make the training session interesting. This is the novelty of the work. This method differs from traditional training and contributes to the comprehensive and multifaceted development of the student's personality, arouses cognitive interest and activates creative abilities, as well as develops research skills, analyze the results obtained, and speak to a large audience. It contains an analysis of the problem, determination of the goal, search for information, analysis of the received information, analysis of the received results, and conclusion. The practical significance of the work is shown in the use of the results of this work in practical classes on Latin and the basics of medical terminology for medical students. The task of the study is to identify the effectiveness of using the project method in practical classes in Latin as one of the means of motivating students to study, activating creative activity and increasing interest in the subject.

Key words: **project activity, universal competences, dental department, education, Latin language.**

О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,*
E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Профессионально-ориентированная дисциплина «Латинский язык» является одним из неотъемлемых элементов обучения студентов медицинского профиля. Изучение данной дисциплины формирует терминологически грамотного врача, а также повышает его профессиональную языковую культуру. Преподавание латинского языка в медицинских вузах в основном ведется с использованием традиционного метода обучения. Актуальным вопросом для преподавателей-латинистов является использование новых моделей образования и инновационных технологий, практики зарубежного опыта преподавания в вузах. Преподавателями секции латинского языка Северо-Восточного федерального университета активно используются разные педагогические технологии в рамках личностного и профессионального обучения, такие как индивидуальный подход при обучении, работа в сотрудничестве и использование проектной деятельности. В преподавании дисциплины «Латинский язык» по окончании разделов (анатомического, клинического, фармацевтического) автором предлагается использование проектной деятельности с использованием регионального компонента. Использование регионального компонента может повысить интерес студентов к предмету и сделает учебное занятие интересным. В этом заключается новизна работы. *Цель* данного исследования – выявить эффективность использования проектного метода на практических занятиях по латинскому языку как одного из средств мотивации студентов к учебе, активизации творческой деятельности и повышения интереса к предмету. Такой метод отличается от традиционного обучения и способствует всестороннему и многоплановому развитию личности обучающегося, вызывает познавательный интерес и активизирует творческие способности, а также развивает исследовательские умения, способность анализировать полученные результаты, выступать перед большой аудиторией. Практическую значимость работы мы видим в использовании полученных результатов в ходе практических занятиях по обучению латинскому языку и основам медицинской терминологии студентов медицинского профиля.

Ключевые слова: **проектная деятельность, универсальные компетенции, стоматологическое отделение, образование, латинский язык.**

На занятиях по латинскому языку активно применяются разные технологии во время практических занятий, такие как индивидуальный подход при обучении, работа в сотрудничестве и использование проектной деятельности. В этой статье мы остановимся на последней технологии – проектной деятельности, которая применяется как итоговая работа при окончании анатомического, клинического или фармацевтического разделов курса латинского языка.

Цель данного исследования – выявить эффективность использования проектного метода на практических занятиях по латинскому языку как одного из средств мотивации студентов к учебе, активизации творческой деятельности и повышения интереса к предмету.

Метод проектов (от лат. projectus – выступающий вперед, выдающийся) впервые возник в США и назывался методом проблем. Согласно Дж. Дьюи, успешное обучение строится на активной базе, т.е. путем использования активной деятельности обучающегося, которая исходит из его личных интересов [1]. По мнению Дж. Дьюи, в учениках нужно сформировать их заинтересованность в получаемых знаниях, которые потом могут пригодиться в жизни. Для этой цели проблема должна быть взята из их реальной жизни, знакома ученикам, и для решения ее решения им необходимо применить полученные знания. В настоящее время идея метода также осталась прежней.

Далее приведем примеры опыта использования метода проекта в зарубежных вузах, которые были отражены в работе А.П. Казуна [2]. Интересным является внедрение метода проектов в Финляндии. Например, в Университете Восточной Финляндии с 2000 г. действует проект под названием «Социальная фармацевтика» [3]. В рамках этого проекта студенты-медики подготовили специальный веб-сайт, в котором размещалась информация об использовании лекарственных препаратов. Этот сайт был начальным этапом внедрения нового предмета в школах и далее обновлялся и поддерживался последующими студентами. Как отмечают авторы статьи Хен-Антила К. Саано, К. Вианио, с помощью этого проекта у студентов формировались и развились новые навыки не только самостоятельной, но и командной работы, а также социальной коммуникации [4]. Во Франции метод проектов называется «индустриальным проектным методом» [5]. В его развитии выделяют три этапа. На первом этапе в 1985 – 1991 годах в школах формировали классы с технической специализацией и подготовили учителей для этих классов. На втором этапе, в 1992 г. во всех школах Франции было внедрено обучение с использованием нового «индустриального проектного метода». Это было решением министерства образования Франции. Третий этап внедрения метода проектов начинается с 1999 г. С этого времени проекты стали длиться 2 и 3 года и обязательно должны были соответствовать потребностям конкретных компаний и оценивались степенью коммерциализации. Исследование, сделанное Ж. Гинестие в 2002 г., показывает, что существует разрыв между проектами и их результатами. По мнению автора, причина заключается в том, что при внедрении проекта не учитывается организация работы в компаниях и в учебных процессах. Автор советует совершенствовать практику внедрения проектов в компаниях с учетом организации работы. Таким образом, во Франции проектно-ориентированное обучение имеет большую связь с потребностями рынка [6]. О том, что в Китае применение метода проектов оценивается положительно и набирает популярность, отразили в своих работах Ксю Ю.Лю В., Ду Кс. Су Л., Лю Ж., Хопвуд Б., Меллор М., О Брайан Г., Жао К., Джанг Ж., Ду Кс. [7 – 10]. В школах метод проектов в связи со стремительным развитием промышленности выступает сегодня главной проблемой страны. Например, в 2008 году 60 магистрантов Пекинского педагогического университета (Beijing Normal University) совместно с Университетом Ольборка (Дания) стали участниками проектной деятельности по улучшению экологии в родном городе. Интеграционная задача заключается в овладении китайскими школьниками английским языком, необходимым в качестве средства международного общения. Знание английского языка позволит китайцам интегрироваться в мировую рыночную систему. Таким образом, в Китае метод проектов имеет масштабные цели со стороны правительства. В США проектный метод применяется давно. В американских вузах студенты занимаются проектами, решающими экологические проблемы. С помощью проектных методов внедряются инновационные технологии, устанавливается связь рынка с образовательной системой, развиваются социальные навыки у студентов [11].

В отечественной педагогической науке большой вклад в разработку метода проектов внес П.П. Блонский [12]. Он выделил следующие методические подходы в обучении подростков при создании проектов: 1) этическое развитие учащихся, сохранение культуры их духовного мира; 2) метод проектов – инструмент становления преобразователя окружающего мира; 3) появление навыков самостоятельного выполнения учебных проектов, обеспечение выпускников успешной профессиональной деятельностью в условиях индустриального общества, развития науки и техники; 4) проектный метод – основное средство познания и преобразования окружающей человека действительности, следовательно, этот метод должен внедряться в школу. Также метод проектов был рассмотрен такими отечественными педагогами, как В.Н. Шульгин, Е.Г. Кагаров, М.В. Крупенина, В.В. Игнатьев и др. Е.Г. Кагаров определил проект как любое действие, которое совершается от сердца и с некоторой целью. По мнению автора, следует учитывать интерес обучающихся, их самостоятельность и творческие способности, а также обращать внимание на связь теории с практикой. Автор выделяет три этапа при выполнении проектов: план работы, выполнение проектной работы и подведение итогов и результатов проделанной работы [13]. В.В. Игнатьев и М.В. Крупенина отмечают при выполнении проектной работы самостоятельность детей, учет как возрастных, так и индивидуальных особенностей каждого обучающегося [14].

В настоящее время большую лепту в развитие метода проектов внесли Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина [15; 16; 17]. По мнению авторов, данный метод позволяет решить проблему со всех сторон с применением междисциплинарного подхода, и результаты этих проектов можно реализовать в действительности. Как пишет Е.С. Полат, метод проектов позволяет ученикам получить результат интеллектуальной деятельности быстро, а педагоги в процессе планирования и подготовки проектов занимаются самосовершенствованием, обучаются новым информационным технологиям. В своем учебном пособии Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина делят проекты по доминирующему характеру, координации, контактам, количеству участников и по продолжительности. Данная классификация является в настоящее время наиболее полной. В процессе реализации исследовательского проекта требуется обоснование значимости исследуемой темы. По окончании проекта сдается реферат либо исследовательская работа. Итогом работы над творческим проектом являются видеофильмы, компьютерная программа, фотоальбом, гербарий, альманах. Игровые проекты представляют собой сюжетно-ролевой сценарий. Результат данного проекта –спектакль, конференция и пр. При выполнении информационного проекта готовится обобщенный информационно-аналитический материал об объекте или явлении, которые предназначены для широкого круга аудитории. Продуктом проекта является статистический анализ, результаты мониторинга и др. проекты. Практико-ориентированный проект содержит четко обозначенный итог и результат деятельности обучающихся, ориентированные на социальные запросы.

Таким образом, анализ зарубежной и отечественной литературы о методе проектов показывает, что он используется во всем мире в разных образовательных системах. Применение данного метода дает возможность обучающимся обработать информацию самостоятельно, в удобное для них время. Стоит отметить достоинства данного проекта, такие как междисциплинарность, коллективность, обучение с применением практики с теорией, проблемная ориентация и др. В нашей работе мы использовали классификацию Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной, которая может быть использована в обучении любой дисциплины и является наиболее полной.

Таблица 1

Анализ результатов опроса студентов при использовании метода проектов

Дисциплина	Вопросы						
	Знаком с методом проектов	Метод проектов интересен/ полезен	Индивидуальная работа над проектом лучше	Групповая работа над проектом лучше	Изучение латинского языка необходимо для врача	Интересен латинский язык, медицинская терминология	Считаю полезным применение метода проектов
Латинский язык	100%	95%	16%	84%	100%	92%	100%

Методология работы состоит в анализе зарубежных и отечественных работ по методу проектов, анализ проектов, связанных с региональным компонентом, анализ результатов анкетирования для выявления эффективности использования метода проектов на занятиях по латинскому языку. В эксперименте участвовали студенты 1 курса стоматологического отделения медицинского института Северо-Восточного федерального университета. Внедрение проектной деятельности по дисциплине «Латинский язык» проводилось во время практических занятий в период с января по март 2020 года. В ходе задания студенты должны были выполнить все шаги алгоритма проектной деятельности и в конце защитить проект (коллективный анализ деятельности).

Для эксперимента с целью выявления эффективности использования проектного метода на практических занятиях по латинскому языку, как одного из средств мотивации студентов к учебе, активизации творческой деятельности и повышение интереса к предмету, были предложены проекты «Интересные факты о зубах у якутов и других народов» и «Народные названия болезней у якутов».

Проект «Интересные факты о зубах у якутов и других народов». Группа была разделена на несколько рабочих групп. Первая группа искала информацию о зубах у якутов. Вторая группа искала интересные факты о зубах у животных. Третья группа искала информацию у разных народов. В данном проекте участие приняли 17 студентов 1 курса стоматологического отделения медицинского института СВФУ. Для проекта было отведено 4 академических часа без учета СРС. Задачами проекта были: повтор лексики по анатомической терминологии для формирования лексического запаса по стоматологической специализации, а также поиск информации об интересных фактах не только у якутов, но и у всех народов. Как отмечают студенты, это было самым сложным заданием, так как информации об этом в Интернете совсем нет, и им пришлось обращаться не только к практикующим врачам, но и к родителям и жителям районов. В результате были сделаны презентации по предложенным темам и заслушаны во время практических занятий с привлечением всех студентов стоматологического отделения.

Проект «Народные названия болезней у якутов». В данном проекте участие приняли 13 студентов. Проект был завершающим этапом раздела по клинической терминологии дисциплины «Латинский язык». Проект также является подготовительной частью к международной интернет-олимпиаде по латинскому языку, которая ежегодно проводится преподавателями секции латинского языка Ульяновского государственного университета. Перед студентами были поставлены следующие задачи: поиск народных названий болезней у якутов, русских и их латинские названия, а также номинации на английском языке. Следует отметить, что народные названия болезней составляют большую группу в российской медицинской терминологии. Особое внимание вызвало у студентов происхождение этих терминов. Они также отметили, что название якутских болезней используется в районах, в основном у пожилых людей в быту, и знание этих терминов в будущем им пригодится на практике. Проект имел целью повтор и активизацию лексики по клинической терминологии и занял 3 академических часа. В конце проекта студенты подготовили презентацию с примерами болезней на якутском, русском, латинском, английском языках.

Данные проекты были завершающим этапом анатомического и клинического разделов дисциплины «Латинский язык». В исследовании отдельным заданием идет повтор анатомической терминологии по стоматологии, а также клинических терминов.

После защиты проектов среди студентов было проведено анкетирование с целью выявления эффективности использования проектного метода на практических занятиях по латинскому языку. В опросе приняли участие 30 студентов, работавших над проектами. Анкета включала вопросы, касающиеся положительных и отрицательных моментов при использовании метода проектов, имеющихся проблем и путей их решения. В результате анкетирования были получены следующие результаты.

Как видно из табл. 1, все студенты знакомы с методом проектов. 95% студентов считают применение метода проектов полезным и интересным, при этом указывают, что наиболее предпочтительным является групповая работа над проектом (84%). Все студенты (100%) отмечают необходимость изучения латинского языка будущими врачами. По окончании фармацевтического раздела рекомендуем сделать проекты по следующим темам: «Мифологизмы в фармацевтической терминологии», «История происхождения фармацевтических терминов», «Лекарственные формы, утратившие свое значение» и др. В работе над проектом особую трудность составляет этап сбора информации, самым интересным считают этап защиты проекта. Они также отметили, что для полного сбора информации не хватило времени, и это следует учесть в будущем. Результаты опроса студентов показали, что метод проектов в изучении латинского языка и основ медицинской терминологии является интересным и полезным, повышает мотивацию и активизирует творческую деятельность.

В ходе проектной работы у студентов наблюдалась творческая заинтересованность, здоровая конкуренция, интерес к выполненным заданиям других групп, что подтверждалось многочисленными вопросами во время защиты проектов. Результаты первой группы студентов планируются к участию в студенческих научно-практических конференциях с дополнениями. Практика показывает, что проектная деятельность с большим успехом может использоваться как фрагмент во время практических занятий по латинскому языку. Такую технологию можно использовать во время контроля пройденных модулей, разделов. Такой метод способствует всестороннему и многоплановому развитию личности обучающегося, вызывает познавательный интерес и активизирует творческие способности.

В заключение нужно отметить, что с первых дней учебы студентов нужно приобщить к самостоятельной поисково-творческой работе, обучить умению размышлять, научить правильной организации самостоятельной работы. Темы проектных работ нужно выбирать согласно содержанию рабочей программы дисциплины. Опыт показывает, что проектная деятельность способствует формированию у студентов интереса к изучаемому предмету, помогает приобрести творческо-исследовательский опыт, навыки командной работы, учит правильному оформлению проектных работ и защите его перед аудиторией. Также нужно отметить, что проектная деятельность стимулирует студентов к самооценке, что очень важно на начальном этапе обучения.

Библиографический список

1. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.*: учебное пособие для педагогических учебных заведений. Под редакцией А.И. Пискунова. Москва: ТЦ Сфера, 2001.
2. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран. *Образование и наука*. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «РГППУ», 2018; Т. 20, № 2: 32 – 59.
3. Vahtikari K. Project based learning for master students – Case integrated interior wooden surfaces. *World Conference on Timber Engineering*. 2012: 315 – 322.
4. Heen-Anttila K., Saano S., Vainio K. Professional Competencies Learned Through Working on a Medication Education Project. *American Journal of Pharmaceutical Education.* 2010; Vol. 74, Issue 6: 1 – 8.
5. Ginestié J. The Industrial Project Method in French Industry and in French Schools. *International Journal of Technology and Design Education*. 2002; Vol. 12, Issue 2; 99 – 122.
6. Ginestié J. Technology Education in France. *Strategien und Paradigmenwechsel zur technischen Bildung*. Berlin, 1997: 75 – 85.
7. Xu Y. Liu W. A project-based learning approach: a case study in China. *Asia Pacific Education Review*. 2010; Vol. 1, Issue 3: 363 – 370.
8. Du X. Su L., Liu J. Developing sustainability curricula using the PBL method in a Chinese context. *Journal of Cleaner Production*. 2013; Vol. 61: 80 – 88.
9. Hopwood B., Mellor M., O'Brien G. Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*. 2005; Vol. 13, Issue 1: 38 – 52.
10. Zhao K., Zhang J., Du X. Chinese business students' changes in beliefs and strategy use in a constructively aligned PBL course. *Teaching in Higher Education*. 2017; Vol. 22, Issue 7: 785 – 804.
11. Ye C., Van Os J., Chapman D., Jacobson D. An Online Project-Based Competency Education Approach to Marketing Education. *Journal of Marketing Education.* 2017; Vol. 39, Issue 3: 162 – 175.
12. Пономарева Е.А. *Метод проектов в истории отечественного образования*: выпускная квалификационная работа. Екатеринбург, 2017.
13. Гилева Е.А. История развития метода проектов в российской школе. *Наука и школа*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2007; № 4: 17 – 19.
14. Игнатьев Б.В., Крупенина М.В. *На путях к методу проектов*. Москва – Ленинград: Государственное издательство, 1930.
15. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева Е.С., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 1999.

16. Полат Е.С. и др. *Педагогические технологии дистанционного обучения*: учебное пособие для педагогических вузов. Москва: Академия, 2006.
17. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.

References

1. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX v.*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Pod redakciej A.I. Piskunova. Moskva: TC Sfera, 2001.
2. Kazun A.P., Pastuhova L.S. Praktiki primeneniya proektnogo metoda obucheniya: opyt raznyh stran. *Obrazovanie i nauka*. Ekaterinburg: FGAOU VO «RGPPU», 2018; T. 20, № 2: 32 – 59.
3. Vahtikari K. Project based learning for master students – Case integrated interior wooden surfaces. *World Conference on Timber Engineering*. 2012: 315 – 322.
4. Heen-Anttila K., Saano S., Vainio K. Professional Competencies Learned Through Working on a Medication Education Project. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2010; Vol. 74, Issue 6: 1 – 8.
5. Ginestié J. The Industrial Project Method in French Industry and in French Schools. *International Journal of Technology and Design Education*. 2002; Vol. 12, Issue 2; 99 – 122.
6. Ginestié J. Technology Education in France. *Strategien und Paradigmenwechsel zur technischen Bildung*. Berlin, 1997: 75 – 85.
7. Xu Y. Liu W. A project-based learning approach: a case study in China. *Asia Pacific Education Review*. 2010; Vol. 1, Issue 3: 363 – 370.
8. Du X. Su L., Liu J. Developing sustainability curricula using the PBL method in a Chinese context. *Journal of Cleaner Production*. 2013; Vol. 61: 80 – 88.
9. Hopwood B., Mellor M., O'Brien G. Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*. 2005; Vol. 13, Issue 1: 38 – 52.
10. Zhao K., Zhang J., Du X. Chinese business students' changes in beliefs and strategy use in a constructively aligned PBL course. *Teaching in Higher Education*. 2017; Vol. 22, Issue 7: 785 – 804.
11. Ye C., Van Os J., Chapman D., Jacobson D. An Online Project-Based Competency Education Approach to Marketing Education. *Journal of Marketing Education*. 2017; Vol. 39, Issue 3: 162 – 175.
12. Ponomareva E.A. *Metod proektov v istorii otechestvennogo obrazovaniya*: vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Ekaterinburg, 2017.
13. Gileva E.A. Istoriya razvitiya metoda proektov v rossijskoj shkole. *Nauka i shkola*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2007; № 4: 17 – 19.
14. Ignat'ev B.V., Krupenina M.V. *Na putyah k metodu proektov*. Moskva – Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1930.
15. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva E.S., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999.
16. Polat E.S. i dr. *Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih vuzov. Moskva: Akademiya, 2006.
17. Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 379.634:371.4 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00911

Levchenko A.A., *senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: tspmvd@mail.ru*
Maletin S.V., *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 the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buimvd.ru*

FEATURES OF IMPLEMENTING THE CONTEXTUAL APPROACH IN TRAINING POLICE OFFICERS FOR PERSONAL SECURITY. The article discusses features of training police officers in personal security when performing official tasks in modern conditions. The analysis of the state of personal security is carried out, as well as the problematic issues of training police officers are highlighted. One of the most optimal approaches in training is the contextual approach, it allows the most effective implementation of the relationship between theory and practice, which contains a set of active and interactive training methods for the formation of professional competencies of police officers. As the main ways to implement the contextual approach, three forms of activity that can be effectively applied in the course of training in the discipline "Personal security of bodies of Internal Affairs" are considered: academic, quasi-professional and educational-professional activities.

Key words: **personal security, police officer, contextual approach, police officers' readiness formation, cadets and students, educational organization, active teaching methods.**

А.А. Левченко, *ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: tspmvd@mail.ru*
С.В. Малетин, *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 РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье рассматриваются особенности обучения сотрудников полиции личной безопасности при выполнении служебных задач в современных условиях. Проведен анализ состояния обеспечения личной безопасности, а также выделены проблемные вопросы обучения сотрудников полиции. Одним из наиболее оптимальных подходов в обучении предложен контекстный подход, позволяющий наиболее эффективно осуществить взаимосвязь теории и практики, содержащий в себе комплекс активных и интерактивных методов обучения при формировании профессиональных компетенций сотрудников полиции. В качестве основных путей реализации контекстного подхода рассмотрены три формы деятельности, которые можно эффективно применять в ходе обучения по дисциплине «Личная безопасность органов внутренних дел»: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность.

Ключевые слова: **личная безопасность, сотрудник полиции, контекстный подход, формирование готовности сотрудников полиции, курсанты и слушатели, образовательная организация, активные методы обучения.**

Способность сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности играет ключевую роль в успешном выполнении своих служебных обязанностей, а также в возможности сохранить жизнь и здоровье себе и своим коллегам. К сожалению, в наше время подготовке сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности уделяется недостаточно внимания, что ведет к негативным последствиям. Только за 2018 год в Алтайском крае в ходе выполнения служебных обязанностей ста пятидесяти сотрудникам полиции был причинен вред здоровью различной степени тяжести, а в 2019 году количество пострадавших сотрудников составило сто пятьдесят три [1].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что обеспечение личной безопасности сотрудников полиции в ходе выполнения служебных обязанностей является актуальной темой, а подготовка к обеспечению личной безопасности нуждается в совершенствовании и определении наиболее эффективных подходов и методов обучения.

Формирование готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности осуществляется в период обучения в образовательных организациях МВД России и в ходе практического опыта, получаемого при выполнении своих служебных обязанностей. Умение реализовать теоретические знания на практике в первую очередь формируется при изучении дисциплины «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел». В ходе обучения курсантов и слушателей преподаватель должен совместить знания, полученные при изучении огневой, физической, тактической, психологической, правовой, медицинской подготовки, в одно общее понимание и четкий алгоритм действий будущего сотрудника полиции. Только в этом случае сотрудник будет чувствовать себя защи-

щенным и в полной мере готовым к выполнению своих служебных обязанностей в различных ситуациях.

Стоит отметить, что в известной литературе недостаточно внимания уделяется методике преподавания дисциплины «Личная безопасность в органах внутренних дел». Отсутствуют комплексные методические рекомендации, которые в полной мере смогли бы позволить реализацию поставленной цели. Междисциплинарная связь осуществляется не в полной мере, в результате чего полученные при выполнении упражнений по огневой подготовке знания слабо сочетаются с тактическими элементами применения табельного огнестрельного оружия при выполнении служебных обязанностей; теоретическая основа, полученная в ходе изучения нормативной базы, в частности главы пятой ФЗ «О полиции», ст. 37 – 39 Уголовного кодекса РФ, не дает полной уверенности сотруднику полиции в правовой основе своих действий при выполнении служебных обязанностей, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия; боевые приемы борьбы, изучаемые в ходе обучения, не всегда эффективно применяются при задержании правонарушителей, а также при отражении нападения на сотрудника полиции. Данные факты подтверждаются приведенной выше статистикой, подробным изучением результатов служебных проверок по полученным травмам сотрудниками полиции при выполнении служебных обязанностей, а также анализом видеоматериалов конфликтных ситуаций сотрудников полиции с правонарушителями.

Цель работы: выявить особенности реализации контекстного подхода при обучении сотрудников полиции личной безопасности.

Задачи работы: обосновать эффективность контекстного подхода в обучении курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России личной безопасности; раскрыть базовые формы контекстного подхода, позволяющие связать теоретические знания с их практической реализацией; предложить способы трансформации учебной деятельности обучающихся в профессиональную деятельность сотрудника полиции.

Считаем, что реализация контекстного подхода существенно повысит эффективность решения задачи готовности к обеспечению личной безопасности сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей в повседневной деятельности, а также в экстремальных ситуациях.

Новизна рассматриваемой темы заключается в уточнении особенностей контекстного подхода применительно к обучению курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в ходе формирования готовности к обеспечению личной безопасности в служебной деятельности.

В научных исследованиях известных ученых, таких как А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, К. Роджерс, М.М, Бахтин, В.С. Библер, О.Е. Лебедев, В.А. Якунин, И.Э.Унт, А.А. Кирсанов, Г.Ф. Суворова, С.Д. Шевченко, рассматриваются различные научные подходы в обучении, такие как традиционный, личностно-деятельностный, диалогический, системный, личностно ориентированный, социокультурный, компетентностный, когнитивный, интерактивный, дифференцированный, индивидуальный и другие. Однако считаем, что наиболее подходящим для обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России является контекстный подход, который в наибольшей степени позволяет связать теоретические знания с практической деятельностью, что крайне важно при формировании готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности в служебной деятельности.

Контекстный подход в обучении – это подход, в котором проектирование педагогических систем и реализация образовательных процессов, а также содержание, форм, методов и средств обучения осуществляются в контексте будущей профессиональной деятельности.

Данный подход был разработан А.А. Вербицким и успешно реализован в диссертационных исследованиях О.И. Щербаковой, И.А. Жуковой, К.С. Гамбург, Е.М. Котовой, А.Д. Антоновского, Е.В. Димовой и многих других ученых, что подтверждает его эффективность.

Стоит отметить, что реализация контекстного подхода в обучении проявляется в формировании содержания не по принципу традиционного выделения дисциплин, характеризующих последовательное усвоение научных знаний различных областей с постепенным формированием полной системы знаний, а по принципу формирования содержания обучения вокруг профессиональных задач постепенно возрастающей сложности.

Контекстный подход в обучении курсантов и слушателей имеет отличительную черту в том, что вместо направления на усвоение полученной информации основной вектор обучения направлен на предстоящую профессиональную деятельность сотрудника полиции.

Целью обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России является не просто освоение полученной информации по изучаемым дисциплинам, а формирование компетентной способности к выполнению своей профессиональной деятельности сотрудника полиции. Полученная знаковая информация в таком случае будет занимать структурное место в обучении лишь до определенного момента, а затем она должна получить развитую практику своего применения в качестве средства регуляции деятельности будущих сотрудников полиции, все более приобретающей черты профессиональной.

При таком подходе обучения единицей измерения работы курсанта, слушателя будет не количество полученной информации, а отдельная проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неопределенности и противоречивости.

Способ контекстного обучения проявляется во множестве форм организации деятельности курсантов и слушателей и может варьироваться от лекции до тактико-специальных учений, проводимых при изучении дисциплины «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел». Исходя из содержания темы, категории обучаемых и уровня их подготовки, следует выбирать наиболее подходящие и соответствующие условиям методы обучения, с помощью которых курсанты и слушатели включатся в совместную с преподавателем работу, что позволит максимально эффективно использовать занятие и получить нужный результат по изучаемой теме и дисциплине в целом.

А.А. Вербицким выделено три основных базовых форм деятельности, которые можно эффективно применить в ходе проведения занятий по дисциплине «Личная безопасность органов внутренних дел»: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность [2, с. 68]. Рассмотрим приведенные выше формы подробнее.

Учебная деятельность академического типа предусматривает проведение проблемных лекционных занятий, семинаров либо практических занятий в виде дискуссий. Проблемное обучение направлено на активизацию интеллектуального потенциала и мыслительной деятельности курсантов и слушателей. Проведение занятий в форме проблемной лекции более эффективно после изучения основных базовых положений курса. В ходе лекций преподаватель вместе с теоретическим, нормативным и практическим материалом обозначает круг имеющихся проблем, а также дискуссионных вопросов, недостаточно разработанных с научной точки зрения, однако имеющих актуальное значение для теории и практики изучаемой темы. Применение проблемных ситуаций в ходе проведения практических занятий способствует формированию у курсантов и слушателей социальных качеств, так как любые действия приобретают качество поступка, который, в свою очередь, несет за собой личную ответственность за принятое решение и способствует самовоспитанию личностно-профессиональных качеств сотрудника полиции [3, с. 176].

Квазипрофессиональная деятельность предусматривает воссоздание в аудитории определенных реальных ситуаций профессиональной деятельности с динамикой развития событий и изменением условий в ходе решения, что позволяет максимально приблизить занятия к реальной обстановке повседневной службы сотрудников полиции, а также к воспроизведению действий в экстремальных ситуациях [4, с. 293]. Под экстремальными ситуациями понимаются выходящие за рамки обычного события, связанные с неблагоприятными или угрожающими факторами для сотрудника полиции. Как правило, такие ситуации связаны с применением физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия и требуют от сотрудника полиции принятия решения в ограниченное время.

К данным видам занятий в большей степени подходят активные формы обучения, такие как деловая игра (предусматривает имитацию принятия решения руководителей подразделений либо групп в различных видах служебной деятельности, осуществляемой по фабуле, возможно содержание конфликтной ситуации и ограничение времени для принятия решения); мозговая атака (представляет собой групповое обсуждение с выдвижением идей и вариантов разрешения вводной ситуации, отличительной чертой является то, что ни одна из версий решения не будет отклонена, пока не будет полностью обсуждена и оценена); организационно-деятельностная игра (предполагает обсуждение служебной деятельности, однако не содержит в себе реального проигрывания вводной ситуации); имитационная ролевая игра (содержит совокупность моделей поведения с различных сфер человеческой жизни, что позволяет приблизить вводную ситуацию к повседневной деятельности); игровое проектирование (представляет собой конструирование или разработку методик решения вводных ситуаций); межотраслевое комплексное занятие (предусматривает реализацию задач средствами разных видов деятельности с сохранением ассоциативных связей между ними, с учетом, что один вид деятельности является основным, а остальные служат его дополнением) [5, с. 205].

Учебно-профессиональная деятельность предусматривает обучение, в ходе которого контекст содержания дисциплины максимально сочетается с самой профессиональной деятельностью. Данный способ обучения реализуется в проведении выездных практических занятий, а также в проведении тактико-специальных учений, проходящих по окончании изучения дисциплины. Выездные практические занятия предусматривают выезд в отделы внутренних дел, а также в структурные подразделения, где сотрудники полиции совместно с преподавателями образовательных организаций МВД России проводят практическое занятие, что позволяет закрепить связь теоретического материала с практикой. Тактико-специальные учения, проводимые по окончании курса, позволяют практически закрепить изученный материал, а также проверить уровень сформированных компетенций, полученных в ходе обучения курсантов и слушателей. Стоит отметить, что учебно-профессиональная деятельность реализуется также и вне изучения дисциплины «Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел» в виде привлечения курсантов и слушателей образовательных организаций для охраны общественного порядка и общественной безопасности при проведении массовых мероприятий совместно с сотрудниками ОВД; в процессе прохождения производственной (преддипломной) практики.

Таким образом, контекстный подход в обучении позволяет наиболее эффективно осуществлять взаимосвязь теории и практики, обеспечивает последовательное совмещение и чередование основных базовых форм организации учебной деятельности и приближение к заданному результату обучения. Курсанты и слушатели будут получать все более развитую практику применения усваиваемых знаний, умений и навыков. При этом компетенции, получаемые в ходе обучения, усваиваются не с целью самого усвоения либо успешной сдачи экзаменов, а несут вполне определенную смысловую значимость, содержащую комплекс познавательных, профессиональных интересов и мотивов сотрудников полиции.

Библиографический список

1. *ГИАЦ МВД России*. Available at: https:xn--b1aew.xn--p1ai/mvd/structure1/Centri/Glavnij_informacionno_analiticheskij_cen, 2020
2. Вербицкий А.А., Курылев А.С., Ильязова М.Д. Основная образовательная программа в контекстно-компетентностном формате. *Высшее образование в России*. 2011; № 6: 66 – 71.
3. Башков А.В., Федулов Б.А. *Самовоспитание профессионально значимых качеств курсантов вуза МВД России*: монография, Барнаул: БЮИ МВД России, 2011.
4. Левченко А.А., Федулов Б.А., Шубин С.П. Применение квазипрофессионального подхода в процессе профессиональной подготовки сотрудников полиции. *Актуальные проблемы юридической науки и практики.* Санкт-Петербург, 2019: 291 – 295.
5. Заречнев Д.О., Левченко А.А., Федулов Б.А. Особенности реализации активных методов при обучении личной безопасности сотрудников полиции. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.

References

1. *GIAC MVD Rossii*. Available at: https:xn--b1aew.xn--p1ai/mvd/structure1/Centri/Glavnij_informacionno_analiticheskij_cen, 2020
2. Verbickij A.A., Kurylev A.S., Il'yazova M.D. Osnovnaya obrazovatel'naya programma v kontekstno-kompetentnostnom formate. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 6: 66 – 71.
3. Bashkov A.V., Fedulov B.A. *Samovospitanie professional'no znachimyh kachestv kursantov vuza MVD Rossii*: monografiya, Barnaul: BYul MVD Rossii, 2011.
4. Levchenko A.A., Fedulov B.A., Shubin S.P. Primenenie kvaziprofessional'nogo podhoda v processe professional'noj podgotovki sotrudnikov policii. *Aktual'nye problemy yuridicheskoj nauki i praktiki.* Sankt-Peterburg, 2019: 291 – 295.
5. Zarechnev D.O., Levchenko A.A., Fedulov B.A. Osobennosti realizacii aktivnyh metodov pri obuchenii lichnoj bezopasnosti sotrudnikov policii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 7-3 (73): 204 – 206.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00912

Morkovin A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Barnaul Law Institute of the Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: marko.a@rambler.ru*

Morkovina O.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai Institute of Economy (Barnaul, Russia), E-mail: olga.mo@rambler.ru*

ABOUT PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL ORIENTATION OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT NON-LINGUISTIC EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION. The article reveals ways to organize educational process including the foreign languages in the system of higher education. The authors describe the organization of educational process at non-linguistic educational organizations of higher education. The authors give examples of organization of foreign languages training in the educational environment in Russia. The article describes the specifics of the linguistic and cultural orientation of organization of the educational process during the studying of the subject "Foreign Language" at the non-linguistic educational organizations of higher education. The main aims of teaching a foreign language in the system of higher education are reflected. They are presented in training a specialist who is able to perform cross-cultural communication successfully.

Key words: **linguistic and cultural orientation of the education, higher education, organization of educational process, educational environment, non-linguistic educational organizations.**

А.М. Морковин, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: marko.a@rambler.ru*

О.В. Морковина, *канд. ист. наук, доц., Алтайский институт экономики, г. Барнаул, E-mail: olga.mo@rambler.ru*

О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья раскрывает возможности организации воспитательно-образовательного процесса, в том числе по иностранным языкам, в условиях отечественной образовательной среды. В краткой форме авторами дается представление об организации воспитательно-образовательного процесса в неязыковых организациях высшего образования. Авторы приводят примеры организации обучения иностранным языкам в рамках отечественной образовательной среды. В статье дано описание специфики лингвокультурологической направленности организации образовательного процесса при изучении дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых образовательных организациях высшего образования. Освещены основные цели обучения иностранному языку в системе высшего образования, заключающиеся в подготовке специалиста, способного к успешному осуществлению межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **лингвокультурологическая направленность обучения; высшее образование; организация образовательного процесса; образовательная среда; неязыковые образовательные организации.**

Сложно оспорить тот факт, что обучение является фундаментальным процессом в жизни каждого человека, так как именно это позволяет каждому из нас развиваться и совершенствоваться, при этом опираясь на опыт предыдущих поколений и на достижения современной науки и развитие общества, а также акцентируя внимание на условия окружающей действительности.

Вопрос организации обучения, в широком смысле этого слова, в отечественной образовательной среде не должен рассматриваться исключительно с теоретической точки зрения. По нашему мнению, во главе данного процесса должен фигурировать конкретный обучающийся как главный объект воспитательно-образовательного процесса и конкретный педагог как носитель основного педагогического действа, при этом их совместная деятельность должна преследовать образовательные и воспитательные цели и задачи. Приступая к рассмотрению подходов к организации процесса обучения иностранным языкам, следует согласиться с утверждением И.А. Зимней о том, что «понятие «подход к обучению» является широким и многозначным» [1, с. 75].

Вопросы теоретического осмысления выстраивания образовательного процесса с включением культуры, культурно-ориентированного обучения в рамках системы отечественного образования нашли свое отражение в ряде научных трудов таких исследователей, как И.И. Халеевой, В.П. Фурмановой, С.Г. Тер-Минасовой, И.Л. Цатуровой, В.В. Сафоновой. Следует также выделить «работы В.С. Борисова, Н.В. Кулибиной, С.Ю. Ильиной, Л.П. Струмилы, В.В. Ощепковой, Н.Б. Ишханян, А.Н. Богомолова, Е.Н. Гром, Т.П. Поповой и других ученых, цели и задачи которых ориентированы на практическую разработку методики обучения иностранному языку с учётом его культурологической составляющей» [2, с. 75].

Авторы обозначенных исследований выделяют культурный аспект как важную составляющую компоненту обучения иностранным языкам, поскольку взаи-

мосвязь языка и культуры, их взаимодополняемость находит свое отражение в процессе обучения иностранным языкам как в отечественной образовательной среде.

Анализ работ показал, что использование лингвострановедческого подхода в преподавании иностранных языков в основном ориентировано на овладение лексическими единицами при работе с материалами лингвострановедческого характера, при этом не всегда определяются задачи по формированию у обучающихся целостной картины иноязычной социокультурной действительности. Наряду с И.И. Халеевой, выделяющей лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам в качестве непременного условия успешности межкультурного общения применение, В.В. Воробьёв отмечает, что «основным объектом лингвокультурологии являются взаимосвязь культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности; предмет лингвокультурологии – это национальные формы бытия общества, воспроизводимые в системе языковой коммуникации и основанные на его культурных ценностях, всё, что составляет «языковую картину мира»» [3, с. 12].

Вместе с тем считаем возможным заметить, что в рассматриваемых исследованиях не в достаточной степени освещена проблематика, посвященная лингвокультурологической направленности организации воспитательно-образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования по различным предметам, в том числе по дисциплине «Иностранный язык» как одной из составных частей обучения в целом.

Нельзя не отметить в современном обществе усиление интереса к изучению иностранных языков, активизацию межкультурного общения в сфере бытового и делового общения, что делает чрезвычайно актуальной проблематику соотношения языка и культуры. Это не может не найти свое отображение в методическом сопровождении отдельных учебных дисциплин. Методическое обеспечение дисциплин, связанных с преподаванием языков в системе высшего образования, также периодически претерпевает изменения и дополнения, так как постоянное развитие и совершенствование образовательного процесса позволяет идти в ногу со временем и отвечать требованиям общества. Здесь, на наш взгляд, речь должна идти не об отдельно взятой учебной дисциплине, а о целом комплексе смежных по своей направленности наук, например, этнопсихологии, социо- и психолингвистики, культурологии, лингвокультурологии и других.

Если обратиться к деятельности отечественных общеобразовательных учреждений, то становится очевидным, что подготовка к успешной сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ) не должна быть основной целью языковой подготовки в школе, поскольку эту задачу нужно решать в рамках обшей системы обучения, направленной на формирование личности, способной успешно справляться с разного рода экзаменами и активно применять языковую подготовку в последующей жизнедеятельности. Именно языковая подготовка не только по иностранным языкам, но и в плане владения родным языком позволяет человеку культурно выражать свои чувства и мысли, грамотно оформлять устную и письменную речь. Такая подготовка позволяет обучающемуся продвинуться от элементарной грамотности до уровня сформированности коммуникативной и культурологической компетенций.

В соответствии с требованиям ФГОС формирование ключевых компетенций у обучающихся, изучающих языковые дисциплины, влечет за собой внедрение в образовательный процесс новых подходов, результатов достижений языкознания, лингвокультурологии с целью усиления культуро-ориентированной, духовной, личностно-формирующей сущности языка в преподавании лингвистических дисциплин в образовательных организациях высшего образования, в том числе в неязыковых.

Принимая во внимание утверждение о том, что «язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает, развивается в ней и выражает её» [4, с. 10], можно сделать вывод, что язык служит средством накопления и хранения культурно значимой информации, а также является средством формирования языковой картины мира. Наряду с этим, нельзя не отметить ещё одну важную функцию языка – это создание, развитие, хранение и передача культурной составляющей образовательного процесса, вместе с тем – выполнение роли средства формирования личности обучающегося как в языковом, так и в личностном плане. В этой связи, на наш взгляд, необходимо сказать об усилении роли преподавателя иностранных языков в педагогическом процессе, способного осуществлять эффективную образовательную деятельность, позволяющую обучающемуся приобретать навыки межкультурной коммуникации и развивать когнитивное сознание.

Здесь нужно заметить, что методика обучения иностранному языку, позволяющая в достаточной мере включать иноязычную культуру, в образовательных организациях высшего образования ещё недостаточно разработана. На практических занятиях по иностранному языку включение иноязычной культуры чаще всего происходит либо при предъявлении отдельных фрагментов страноведческой информации, либо в рамках ознакомления с историко-культурным наследием страны изучаемого языка. Также при изучении тем по организации профессиональной деятельности сотрудников полиции зарубежных стран происходит частичное ознакомление с отдельными аспектами профессионально-этической культуры поведения полицейских. При работе с аутентичными текстами из средств массовой коммуникации существует проблема обнаружения культуросодержащих материалов, соответствующих тематике обучения, исходя из чего у обучающихся возникают трудности лингвокультурологического и страноведческого характера. Поэтому усиление внимания лингвокультурологическому аспекту при организации языковой подготовки обучающихся, в том числе в общеобразовательных учреждениях, по нашему мнению, будет способствовать снижению обозначенных проблем.

В соответствии с одной из основных целей обучения иностранному языку в системе отечественного высшего образования, выражающейся в подготовке специалиста, способного к успешному осуществлению межкультурной коммуникации, определяется наиболее важная задача: формирование у обучающихся когнитивного сознания. Исходя из этого, можно говорить о выделении лингвокультурологической компетенции как системе знаний о культуре в общем понимании и о культурном фоне страны и народа изучаемого языка. Содержание такого обучения «позволяет выделить четыре основных компонента: культурологические знания действительности; лингвокультурологические единицы, содержащие в себе данные знания; оригинальные тексты и обучающие материалы; действия обучающихся по отбору, изучению и упорядочению лингвокультурологических единиц для формирования относительно полной картины изучаемого явления» [2, с. 125]. В соответствии с этим можно выделить группу умений, обладание которыми будет способствовать качественному применению обучающимися лингвокультурологических знаний: умение находить необходимые материалы для получения культурологических единиц и составления соответствующего типа комментария к ним; выделять в тексте лингвокультурологические единицы; размещать лингвокультурологические единицы в структуру прорабатываемого материала; адекватно толковать лингвокультурологические единицы при переводе текстов; уместно употреблять изученные лингвокультурологические единицы в речи.

Рассматривая вопросы технологии обучения иностранному языку при организации образовательного процесса, базисом которого является лингвокультурологическая направленность, можно выделить следующие основополагающие методические положения: речевая и лингвокультурологическая направленность обучения; исследовательский характер познавательной деятельности обучающихся; речевая активность, направленная на решение коммуникативных задач; творческое сотрудничество преподавателя и обучающихся; организация образовательного процесса в форме занятий, предполагающих интерактивное общение (диспут, круглый стол, пресс-конференция и т.д.).

При организации образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык» рекомендуется периодически напоминать обучающимся, что каждая «народность имеет свою уникальную, зачастую многовековую, языковую картину мира, состоящую из национально-специфических концептов. Концепт в современной лингвистике понимается как семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определённой этнокультуры» [4, с. 13].

Следует заметить, что в ходе занятий, а также при самостоятельной работе обучающихся велика вероятность возникновения несовпадений языковых картин мира, что может явиться достаточно серьёзным препятствием на пути к организации адекватной коммуникативной ситуации носителями различных культурно-языковых традиций. Данная проблема может проявиться в том, что «при общении на иностранном языке носители, например, русского языка испытывают затруднения в формулировании идеи на иностранном языке или употребляют в речи такие лексические единицы, которые носители иностранного языка считают неуместными или не вполне подходящими, нарушая социокультурные стереотипы речевого общения и нормы коммуникативного поведения. Это объясняется тем, что носитель русского языка часто тяготеет к построению своих высказываний в соответствии со своей национальной картиной мира, национальными нормами поведения и стереотипами общения, а не иноязычными» [5, с. 23].

Вне зависимости от этого родной язык, по нашему мнению, должен выступать в качестве опоры при изучении иностранных языков практически на любой ступени обучения, поскольку именно с его помощью происходит наиболее точное и полное понимание всех тонкостей изучаемого языка, его лингвокультурологической составляющей, что позволяет достигать не только практические, но и образовательные и развивающие цели.

Анализ научно-методической литературы показывает, что для достижения более полного погружения в культуру изучаемого языка необходимо знакомить обучающихся с лексикой, присущей разговорному языку, для этого нужно в большем объеме изучать пословицы, поговорки, фразеологизмы, идиоматические выражения, при этом делая акценты на смыслах, которые вкладывают в эти понятия представители разных культур.

При реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку в качестве основополагающих принципов можно обозначить принципы культуросообразности и развивающего обучения. Организация обучения иностранным языкам, особенно на начальном этапе, на наш взгляд, наиболее логична и эффективна с применением элементов сопоставительной лингвокультурологии, поскольку предъявление отдельных явлений и элементов иностранного языка в сравнении с родным языком, а также сопоставление культурно-этнических особенностей и схожестей позволяют обучить иностранному языку более экономично по времени и способствуют формированию толерантности как одного из принципов современной цивилизации.

Решение указанных задач осуществляется на практических занятиях, предусмотренных рабочим тематическим планом дисциплины, а также при написании научных и квалификационных работ. В процессе работы с учебными и справочными источниками, материалами научных статей и исследований обучающиеся получают необходимую информацию, в том числе путем лингвистического анализа изученного, что способствует их формированию как будущих ученых-исследователей.

Самостоятельная работа обучающихся с научной, учебной и справочной литературой должна иметь место не только во внеурочное время, но и во время аудиторных занятий под руководством преподавателя, так как зачастую этот аспект вызывает затруднения у обучающихся, особенно на начальном этапе. На практических занятиях обучающийся имеет возможность продемонстрировать итоги своей самостоятельной работы с рекомендуемыми источниками и результаты качественной проработки языкового материала посредством, например, подготовленных устных высказываний или кратких сообщений дополнительного характера по изучаемой теме. Следует заметить, что при организации такого рода деятельности у обучающихся происходит формирование коммуникативной компетенции, то есть умения пользоваться всеми видами речевой деятельности. В то же время иностранный язык выступает средством, с помощью которого можно демонстрировать свой общекультурный уровень, мыслить, знакомиться с чужой мыслью, излагая её в собственной интерпретации, но с сохранением основного смысла, однако для этого обучающийся должен знать главные сходства и различия между культурой родной страны и страны изучаемого языка, понимать тонкости языкового устройства.

Несомненно, в процессе восприятия иноязычной речи в ходе занятий и во время самостоятельной работы с аутентичными материалами на иностранном языке обучающиеся сталкиваются с проблемами, связанными с непониманием отдельных культурных фактов другой страны. Однако сформированная лингвокультурологическая компетенция посредством соответствующей направленности организации воспитательно-образовательного процесса в неязыковых образовательных организациях высшего образования позволит обучающимся преодолеть языковой и культурный барьеры и стать полноценными участниками межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999.
2. Суворова М.А. *Линвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2000.
3. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы):* монография. Москва: Издательство РУДН, 1997.
4. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*: учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004.
5. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Роль родного языка в обучении иностранному. *Иностранные языки в школе*. 2004; № 2: 20 – 27.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999.
2. Suvorova M.A. *Linvokul'turologicheskij podhod v obuchenii inostrannym yazykam studentov starshih kursov yazykovogo vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2000.
3. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody):* monografiya. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 1997.
4. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Minsk: TetraSistems, 2004.
5. Kolker Ya.M., Ustinova E.S. Rol' rodnogo yazyka v obuchenii inostrannomu. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004; № 2: 20 – 27.

Статья поступила в редакцию 30.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00913

***Nikolaev A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: nickan07@mail.ru*
***Maksimova D.S.**, BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: dmayst@mail.ru*

USING QUEST TECHNOLOGY IN HONING LEXICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS IN 7 GRADE. The article deals with the use of quest technology to form lexical skills in English lessons in the 7th grade. Quest technology, which is characterized by a creative approach to the organization of educational activities, can help to improve the effectiveness of teaching vocabulary. Attention is paid to the relevance of the research, its high practical significance. The author highlights the main features and recommendations for the development of an educational quest, highlights the features of its application. The article summarizes results of experimental training using the developed quest among students of the 7th grade of the MAOU Sakha Polytechnic Lyceum of Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), Russia.

Key words: **foreign language teaching, development of lexical skills, quest technology, Web-Quest, computer program.**

***А.И. Николаев,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: nickan07@mail.ru*
***Д.С. Максимова,** бакалавр, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dmayst@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ

Данная статья посвящена теме использования квест-технологии при формировании лексических навыков на уроках английского языка в 7 классе. Квест-технология, которая характеризуется творческим подходом в организации образовательной деятельности, может способствовать повышению эффек-тивности при обучении лексике. Акцентируется внимание на актуальности проведенного исследования, на его высокой практической значимости. Авторы выделяют основные особенности и рекомендации для разработки образовательного квеста, специфику его применения. В статье обобщаются результаты экспериментального обучения с применением разработанного квеста среди учащихся 7 класса МАОУ «Саха политехнический лицей» в г. Якутска Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: **обучение иностранным языкам, формирование лексических навыков, квест-технология, веб-квест, компьютерная программа.**

В условиях современных реалий необходимо активно внедрять информационные технологии в учебный процесс, так как это позволит учащимся быть более конкурентоспособными в будущем при выборе профессии, с наибольшим эффектом применять знания и умения на практике, работать с большим количеством информации. Квест-технология, концепция которой заключается в непосредственной работе с сетью Интернет и решением заданий проблемного характера на разных уровнях обучения, соответствует нынешним требованиям. Актуальность также обусловлена малым уровнем исследованности квест-технологии как способа формирования лексических навыков на уроках английского языка в 7 классе, и, соответственно, возникает вопрос о потребности в создании большего количества практических разработок в виде образовательных квестов. Проблема заключается в том, что квест-технология не рассматривается в полной мере как возможное средство повышения эффективности уроков и недостаточно широко используется в образовательном процессе, так как чаще всего учителя не обладают целостным представлением о том, как самостоятельно создавать и грамотно применять образовательные квесты в практике обучения английскому языку.

Новизна данного исследования заключается в усовершенствовании и модернизации процесса обучения лексическим навыкам по английскому языку у учащихся 7-х классов посредством использования образовательной квест-технологии.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании целесообразности применения квест-технологии в обучении лексическим навыкам.

Следует отметить высокую практическую значимость, так как разработанный в результате исследования учебный материал в виде квеста может быть рекомендован для дальнейшего использования в образовательной практике.

Создание новых электронных учебных программ, в частности веб-квеста, требует серьезной подготовки по его проектированию и отбору материала. «Термин «веб-квест» (WebQuest) был введён Б. Доджем – профессором образовательных технологий университета Сан-Диего, разработавшим методику использования Интернета для интеграции в учебный процесс при решении проблем» [1].

Составив серию веб-квестов к определенному курсу в рамках школьной программы, преподаватель сможет использовать ее в последующие годы обучения, но при этом будет затрачивать меньше времени на его корректировку. В итоге подобная организация позволит сделать процесс обучения и контроля более увлекательным и современным занятием для учащихся [2, с. 24].

Задания квеста могут быть представлены в качестве онлайн-курса, где упражнения автоматически проверяются и по результатам их выполнения выставляются оценки или баллы. Сборку курса можно осуществить из соответствующих учебной программе информационных ресурсов и в специализированных программных средах, также на просторах сети можно найти множество авторских систем с автоматизированным проектированием, готовым шаблоном. Такие компьютерные программы и сервисы, как Lectora, CourseLab и iSpring позволяют создавать авторские электронные курсы.

В целом лексика должна быть введена в функциональном и содержательном контексте и практиковаться с помощью различных упражнений, таких как ассоциативный подбор изображений и слов, завершение набора фраз, словосочетаний с целью научить учащихся правильно применять повседневный английский язык.

При подборе лексического материала для квеста надо опираться на тематический базис УМК. «Только специалист-предметник может оценить информацию на тематическом сайте и решить, можно ли ее использовать в учебном процессе» [3, с. 97].

Характеристика лексических заданий, способствующих повышению уровня мотивации и усвоению лексических единиц: 1) задания должны быть подобраны или составлены с учетом интересов учащихся, тем самым генерируя высокую мотивацию к обучению; 2) задания рекомендуется сопровождать богатой графикой, изображениями, аудио-, видеоматериалами, соответствующими теме учебной программы; 3) степень сложности заданий должна соответствовать реальному уровню знаний и умений учащихся; 4) задания должны обладать ситуативностью, экономичностью во времени выполнения.

С опорой на теоретические сведения об особенностях построения квеста для учащихся 7 классов была разработана система упражнений в формате квеста (рис. 1). Квест создан при помощи специального инструмента по разработке курсов от компании Trivantis, Lectora Inspire и онлайн-сервиса LearningApps.org, служащего для поддержки обучения и процесса преподавания.

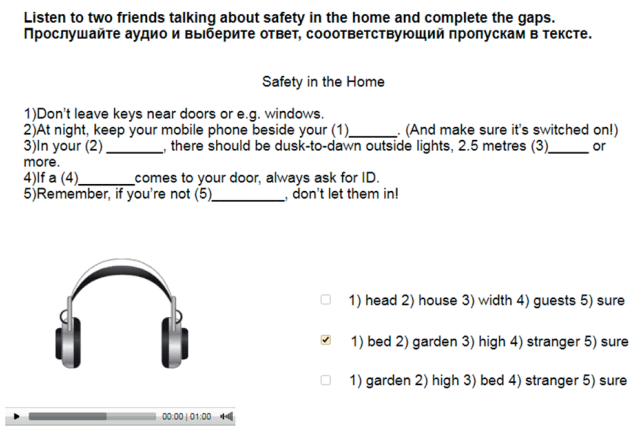


Рис. 1. Пример задания из квеста, направленного на формирование лексических навыков

Одной из особенностей разработанного квеста являлось использование QR-кодов, которые обеспечивали переходы между заданиями из программы Lectora на сайт LearningApp (рис. 2). Принцип заключается в следующем: учащиеся, перейдя по QR-коду, выполняют упражнение, по его окончании получают текст английской пословицы и затем вводят его в специальную рамку уже на странице Lectora, тем самым открывая доступ к следующему заданию. Выбор нами данных приложений обусловлен тем, что для их применения необязательно иметь специальные навыки программирования, что облегчает труд учителя и позволяет сэкономить время.

Задания и упражнения квеста составлены в соответствии с требованиями ФГОС и УМК «Spotlight» для 7 класса. Для нашего образовательного квеста была отобрана лексика первых 3-х модулей Spotlight 7 по следующим темам:

1. Module 1. Lifestyles (образ жизни): 1a. «A city mouse or a country mouse»; 1b. «Better safe than sorry»; 1c. «Hanging out»; 1d. «Landmarks of the British Isles».

2. Module 2. Tale Time (время рассказов): 1a. «Bookworms»; 1b. «A classic read»; 1c. «Vanished!»; 1d. «The Gift of Storytelling».

3. Module 3. Profiles (внешность и характер): 1a. «Lead the way!»; 1b. «Who's who?»; 1c. «Against all odds»; 1d. «The Yeoman Warders».

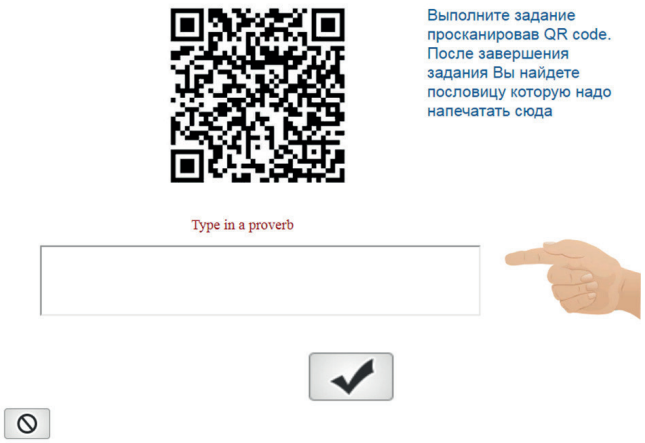


Рис. 2. Пример применения QR-кода в квесте

С целью выявления эффективности квест-технологии при формировании лексических навыков нами было проведено экспериментальное обучение среди учеников 7 «А» класса МАОУ «Саха политехнический лицей г. Якутска» Республики Саха (Якутия). В данном классе для уроков английского языка отводят 3 часа в неделю. За время экспериментального обучения всего было проведено 15 уроков. Класс состоит из 33 учеников, и, учитывая специфику изучения иностранного языка, класс при обучении английскому языку делят на две группы – по 16 и 17 человек соответственно. Школьники обучаются по учебнику Ю.Е. Ваулиной, В. Эванс, О.Е. Подоляко, Д. Дули «Spotlight. Английский в фокусе. 7 класс».

Для сопоставления были выделены две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). Контрольная группа с 16 ребятами обучалась в традиционной форме, в неизмененных условиях. Экспериментальная группа, в составе которой 17 человек, проходила обучение с использованием квест-технологии.

Исследование проводилось в три этапа: 1) констатирующий; 2) формирующий; 3) контрольный.

Констатирующий этап

По полученным результатам диагностики констатирующего этапа на выявление сформированности знаний по лексике было выявлено, что большинство учеников показали средний уровень владения лексическим материалом. Оценку «5» получили всего 3 человека (9,09т%), из которых 2 – учащиеся из КГ и 1 – из ЭГ. Однако также эксперимент показал, что у респондентов наличие оценок ниже среднего. Отсюда следует, что уровень владения лексическими навыками на констатирующем этапе находился на недостаточно высоком уровне.

Формирующий этап

На формирующем этапе было проведено экспериментальное обучение с применением разработанного квеста. Обучение с квестом проходили только учащиеся экспериментальной группы (17 респондентов). Целью этапа являлось повышение уровня лексических навыков у учащихся на уроках английского языка посредством использования квест-технологии.

Выводы по формирующему этапу исследования: полученные результаты фиксируют положительные изменения уровня сформированности лексических навыков у учащихся экспериментальной группы. Из общего числа респондентов (17 человек) было выявлено, что большинство, т.е. 10 учеников (58%) получили оценку «5», тем самым успешно выполнив представленные задания и пройдя все этапы образовательного квеста. Оценку «4» получили 6 учащихся, показав средний уровень знаний лексического материала, что составляет 35% от общего числа участников эксперимента. И всего один респондент получил оценку «3». Учащиеся проявили активное участие на формирующем этапе, были заинтересованы его новым форматом. Большинству респондентов задания были понятны, и только нескольким ученикам по ходу работы понадобилась небольшая консультация с разъяснением.

Контрольный этап

На заключительном контрольном этапе было проведено повторное диагностическое исследование в виде теста при помощи программы iSpring Suite. Контрольный этап эксперимента, так же как и в констатирующем, был проведен в обеих группах.

- Результаты диагностики данного (контрольного) этапа у КГ показали, что неудовлетворительную оценку («2») получили 0% респондентов. Оценку «3» получили 2 ученика (12,5%). На среднем уровне, т.е. с оценкой «4», оказались 12 респондентов (75%), на высоком уровне, т.е. с оценкой «5» – 2 учащихся (12,5%). На данном этапе количество учеников КГ, набравших оценку ниже среднего, меньше чем в констатирующем, но не равно нулю.
- По результатам диагностики контрольного этапа у ЭГ видно, что оценки ниже среднего – «2» и «3» – получили 0% респондентов. В предыдущем, констатирующем этапе было 4 респондента с оценкой «3». Это позволяет сделать

вывод о том, что произошло улучшение качества усвоения лексических навыков. 4 ученика (23,53%) успешно справились практически со всеми заданиями и получили оценку «5». Подавляющая часть респондентов, а это 13 (76,47%) учащихся из 17, показали средний уровень знаний и получили оценку «4».

Выводы по экспериментальному обучению

• Таким образом, результаты проведенного оценочно-диагностического теста контрольного этапа на выявление уровня усвоения лексики английского языка учащимися 7-го класса продемонстрировали наличие положительного педагогического эффекта проведенной экспериментальной работы. Об этом свидетельствует повышение динамики уровня знания лексики на контрольном этапе по сравнению с констатирующим.

• Экспериментальное обучение показало повышение мотивации и качества освоения лексического материала, на основании чего можно сделать вывод о том что, квест-технология способствует достижению планируемых учебных результатов, раскрывает потенциальные возможности каждого ученика.

Таким образом, «квест как педагогическую технологию можно использовать как форму проведения занятия, которая позволяет учащимся или студентам быть активными участниками учебного процесса. В частности, творчески сотрудничать друг с другом, развивать общекультурные и профессиональные компетенции, а также качества личности, необходимые для будущей профессии: навык быстро принимать решения, действовать в нестандартной обстановке, опыт индивидуальной или командной работы, гибкость мышления и др.» [4].

Использование образовательных квестов на уроках и во внеурочной деятельности позволяет также интенсифицировать процесс обучения лексике по ходу выполнения учащимися специально отобранных заданий по этапам. При их применении доступно конструирование самых разных по формату упражнений, актуализирующих интерес учащихся и включающих множество дополнительных функций для успешной реализации обучения лексике.

«При этом не следует рассматривать ресурсы обучения, созданные посредством квеста, как замену учителя, а считать их способом расширения традиционного занятия для организации и выполнения рутинной работы, развития навыков обучающихся путем практики, роста активности обучающихся и обеспечения возможностей для самообразования, формирования умения отбирать корректную информацию» [5].

Библиографический список

1. March T. *Web-Quests for Learning*. Available at: http://www.ozline.com/ webquests/intro.html
2. Муравьева Н.Г. *Использование веб-квест-технологии для совершенствования социокультурной компетенции студентов вуза*. 2014; № 9 (13): 24.
3. Сысоев П.В. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий*. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010.
4. Кичерова М.Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения. *Мир науки*. Интернет-журнал. 2016; Т. 4, № 5. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516
5. Щипицина Л.Ю. *Информационные технологии в лингвистике*. Москва: ФЛИНТА, 2017.

References

1. March T. *Web-Quests for Learning*. Available at: http://www.ozline.com/ webquests/intro.html
2. Murav'eva N.G. *Ispol'zovanie veb-kvest-tehnologii dlya sovershenstvovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov vuza*. 2014; № 9 (13): 24.
3. Sysoev P.V. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tehnologij*. Rostov-na-Donu: Feniks; Moskva: Glossa-Press, 2010.
4. Kicherova M.N. Obrazovatel'nye kvesty kak kreativnaya pedagogicheskaya tehnologiya dlya studentov novogo pokoleniya. *Mir nauki*. Internet-zhurnal. 2016; T. 4, № 5. Available at: http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516
5. Schipicina L.Yu. *Informacionnye tehnologii v lingvistike*. Moskva: FLINTA, 2017.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 371 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00914

Gasharov N.G., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

Mahmudov Kh.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: murtuzka@bk.ru*

Nurmagomedov D.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru*

DIVERGENT TASKS AS A MEANS TO OVERCOME TUNNEL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article analyzes reasons that lead to the emergence of tunnel thinking in younger children in the learning process. Negative consequences for the development of thinking in primary school children with increased influence of tunnel thinking are given. To reduce the impact of tunnel thinking on younger students and on the process of teaching them mathematics, the authors propose a method that has been tested in school practice for using specially selected divergent mathematical problems during their training. The main focus is on implementing the development capabilities of the ten key divergent tasks. At the same time, based on the results of experimental work in primary schools, the paper offers methodological approaches for teaching children to solve these key tasks.

Key words: **child development, tunnel thinking, creative thinking, conformism, divergent task, educational process.**

Н.Г. Гашаров, *канд. физ.-мат. наук, доц., ДГПУ, E-mail nisred47@mail.ru*

Х.М. Махмудов, *канд. физ.-мат. наук, доц., ДГПУ, E-mail: murtuzka@bk.ru*

Д.М. Нурмагомедов*, канд. пед. наук, проф., ДГПУ, E-mail: dibir52@mail.ru*

ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТУННЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена анализу причин, приводящих к возникновению туннельного мышления у младших школьников в процессе обучения. Приводятся негативные последствия для развития мышления младших школьников при усилении влияния на них туннельного мышления. Для снижения уровня воздействия туннельного мышления на младших школьников и на процесс их обучения математике нами предлагается апробированная в школьной практике методика по использованию в ходе их обучения специально подобранных дивергентных математических задач. Основной упор делаем на реализацию развивающих возможностей десяти ключевых дивергентных задач. При этом, исходя из результатов опытно-экспериментальной работы в начальных классах, предлагаем методические подходы к обучению решения этих ключевых задач.

Ключевые слова: **развитие детей, туннельное мышление, конформизм, творческое мышление, дивергентная задача, образовательный процесс.**

Проблемой использования дивергентных задач для развития творческого мышления у младших школьников в процессе обучения математике занимались многие учёные. Например, А.В. Белошистая [1], Н.Г. Гашаров и Х.М. Махмудов [2 – 5], Н.Г. Гашаров и Б.С. Касумова [6], А.И. Савенков [7] и ряд других. Понятия дивергентного мышления и дивергентной задачи, как известно, впервые появились в психолого-педагогической науке в середине 20-го века благодаря работам президента американской ассоциации психологов Д.П. Гилфорда [8].

Большинство школьных образовательных программ по математике предполагают освоение учащимися определённого объёма учебного материала за

определённое время. Образовательный же процесс в основном организован так, чтобы подготовить учащихся к ответам на тесты, вопросы и задания примерных проверочных работ, предлагаемых учителями и проверяющими. При этом учителей, как правило, больше устраивают не самые оригинальные и оптимальные ответы от учащихся, а такие ответы, которых от них ожидают проверяющие или же завучи школ.

Поэтому учащимся нередко приходится сдерживать свои творческие импульсы и порывы. Такая ситуация в школах, естественно, приводит к усилению школьного конформизма и ослаблению уровня развития у детей творческого мышления, хотя некоторая доля конформизма необходима.

Хорошо известно, что понятие конформизма тесно пересекается с понятием туннельного мышления, которое стало актуальным в связи с возросшим интересом к проблеме развития творческого мышления детей.

Термин «**туннельное мышление**» был заимствован психологами и педагогами из офтальмологии, потому что при «туннельном видении» человек может осознавать только то, что находится перед его взором. А все другие объекты не попадают в зону доступности его зрения.

Человек с туннельным мышлением обычно игнорирует всё, что не оказывается в поле его мыслительной деятельности. Такая личность находится в рамках узкого коридора мыслей, у него нет возможности выхода в более широкое мыслительное пространство. Иными словами, человек с туннельным мышлением является заложником собственных убеждений и ограничивает вокруг себя мыслительное пространство.

Поэтому возникает необходимость преодоления влияния туннельного мышления в процессе обучения, ибо благодаря ослаблению мыслительной ограниченности происходит отказ от привычных шаблонов, учащиеся получают возможность более широко и эффективно разрешать учебные и практические задачи. В этой связи перед ними появляется не одно банальное решение, найденное по инерции в рамках туннельного мышления, а множество его вариантов, среди которых можно выбрать наиболее оптимальный.

Как известно, выдающийся французский учёный Рене Декарт считал человеческое мышление единственным истинным бытием, сформулировав этот тезис с помощью высказывания: «Я мыслю, следовательно, я существую». На вопрос: «А как ты существуешь?» напрашивается будто бы естественный ответ: «Как я мыслю, так я и существую». А туннельное мышление как способ существования (бытия) не гарантирует возможности мыслить разнообразно и широко. Такое мышление приводит его носителя к нежелательным последствиям, неудачам и отсутствию веры в свои силы, то есть такая личность, как правило, не принимает других вариантов решения проблемы и не в силах прийти к решению, адекватному обстоятельствам. Итак, что делать тем, кто в плену у собственных мыслей, как им «найти свет в конце туннеля»?

Здесь нас выручает творческое мышление, ибо творчество в том и состоит, чтобы выйти из привычного **«туннеля»** мышления, в котором мы по привычке сидим, то есть именно развитие творческого мышления способствует преодолению влияния туннельного мышления на детей.

Идея методики развития творческого мышления как раз состоит в том, чтобы вытолкнуть учащегося из привычного туннеля – обратить его к иной точке зрения путём использования или демонстрации чего-то интересного и необычного для него. Оказывается, что существуют математические задачи и упражнения, которые выводят ребят из туннельного тупика, открывая им новые возможности и перспективы в творческом развитии.

В данной работе таким средством служат ключевые дивергентные задачи, которые могут влиять на мышление детей как катализаторы, стимулирующие их стремление к творчеству, скрытое виртуальной пробкой конформизма (привычек, опыта и пассивности), и направленные на преодоление влияния туннельного мышления на младших школьников.

Задача 1. Турист проплыл по течению реки на плоту 12 км, а обратно возвратился на лодке, скорость которой в стоячей воде 5 км/ч, затратив на всё плавание 10 часов. Найдите скорость течения реки.

Следуя традиционной методике, учащимся, как правило, не удаётся найти решение этой задачи. Им в голову не приходит ключевая мысль: «Так как туристу удалось обратно приплыть против течения реки, то скорость течения реки могла быть 1, 2, 3 или 4 км/ч». Проверив эти варианты ответов на вопрос задачи, приходим к ответам: 2 км/ч и 3 км/ч.

Задача 2. Сколько равных между собой треугольников можно составить из 6 одинаковых отрезков (спичек)?

После многочисленных опытов со спичками, даже студенты приходят к выводу: 2 треугольника и один отрезок. Благодаря инерции мышления, им не приходит в голову мысль выйти в пространство и сконструировать из них правильную треугольную пирамиду (тетраэдр).

Задача 3. Дан квадрат. Как из него вырезать квадрат, площадь которого равна площади оставшейся части?

Как дивергентная задача, она имеет бесконечно много способов решения, но здесь главное – не зацикливаться на решениях, продиктованных туннельным мышлением, а выйти за её пределы, развивая тем самым потенциальные возможности детей для творческого мышления.

Задача 4. Сколькими способами можно разрезать по прямой линии прямоугольник на две равные части?

При решении этой задачи дети (даже студенты) ограничиваются только двумя способами – проведением средней линии или диагонали. Обычно они не могут сообразить, что любая прямая, проведённая в прямоугольнике через центр, делит его на две равные части и решений бесконечно много.

Задача 5. Двум машинам нужно перевести 480 т груза. Если грузить на каждую машину по 3 т, то они успевают за день выполнить по 5 рейсов. За сколько дней они смогут выполнить задание? Сколько способов решения этой задачи вы можете предложить?

В процессе обучения решению этой задачи обычно демонстрируем многовариантность способов решения, хотя ответ один и тот же. Дивергентность этой задачи заключается в числе способов решения, ибо оказывается, что она имеет *не менее 10* различных арифметических способов решения. Обычно учителя ограничиваются нахождением и записью 1, 2 или 3 способов решения задачи, однако в этом случае весьма желательно, чтобы учащиеся нашли как можно больше способов. Это как бы позволяет им «выглянуть из туннеля» мышления.

Чтобы дети могли мысленно охватить описанную в задаче ситуацию, весьма полезно воспользоваться моделью в виде табл.

Таблица 1

Машины	*Перевозит за 1 рейс*	*Число рейсов за 1 день*	*Перевозит за 1 день*	*Всего дней*	*Нужно перевезти*
1	3 т	5	?	?	?
2	3 т	5	?	?	?
Вместе	?	?	?	?	480 т

Задача 6. Можно ли ножницами разрезать лист школьной тетради так, чтобы через образовавшееся кольцо мог пролезть взрослый человек?

Как правило, талантливые дети иногда находят самые разнообразные, оригинальные и неожиданные способы решения данной задачи. Но чаще всего дети оказываются в недоумении и говорят: «Как такое может быть?»

Это подтверждает наличие влияния на них сложившегося в их классе туннельного мышления. Способов решения этой задачи много, но в качестве примера ответа на вопрос задачи приведём один:



Рис. 1.

Задача 7. Из двух муравейников, расстояние между которыми 20 метров, одновременно вылезли 2 муравья и побежали со скоростью 5 метров в минуту в противоположных направлениях. На каком расстоянии они будут через 1 минуту?

Как видим, в условии задачи имеется неопределенность, так как неизвестно, как ползли муравьи: навстречу друг другу или друг от друга. Эта неопределенность порождает два решения и два правильных ответа:

1) 5 + 5 = 10 (м), 1) 5 + 5 = 10 (м),
2) 20 - 10 = 10 (м), 2) 20 + 10 = 30 (м).

Чтобы задача стала ещё «более дивергентной», в условии опускаем слова «в противоположных направлениях». Задача уже будет иметь целую совокупность правильных ответов в пределах от 10 м до 30 м.

Чтобы дети могли самостоятельно решить преобразованную задачу, весьма кстати составление модели - схематического чертежа:

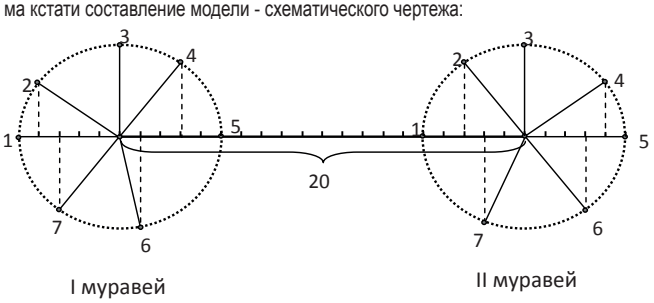


Рис. 2.

Далее решение задачи детьми протекает легко, ибо они приходят к выводу: муравьи могут быть на любом из расстояний от 10 м до 30 м.

Задача 8. Отец с малолетним сыном оседлал коня и решил навестить родственников в соседнем селе. Каким может быть их шествие по улице?

В первую очередь фиксируем внимание учащихся на возможный, по их мнению, порядок передвижения 3 объектов – отца, сына и коня.

Для наглядной демонстрации ситуации, описанной в задаче, весьма полезно имитировать условие задачи, используя моделирование при помощи игрушек или рисунка. Теперь целесообразно задавать детям вопросы типа: кто в этом шествии первый, а кто второй и третий? Перебирая различные варианты передвижения, дети придут к 6 из них.

Далее удобно задавать вопрос – может ли отец посадить ребёнка на коня или самому сесть на коня или брать на руки ребёнка? Ответ будет «Да». А конь в этом случае может быть как впереди, так и позади шествия. Это приводит к появлению ещё 6 ответов на вопрос задачи.

Теперь напрашивается неожиданный новый вопрос адресованный ребятам: могут ли отец и сын оба отправиться в путь верхом на коне? Понятно, что да, и находим ещё 3 способа шествия в гости: мальчик спереди, а отец сзади или наоборот. Возможен ещё один вариант – отец, сидя на коне, держит ребёнка на руках. Итак, имеем, по крайней мере, 15 способов шествия.

Мы ограничиваемся этими ответами, хотя и далее можно найти несколько новых ответов к уже имеющимся.

Задача 9. Сколько картофелин собрали с 12 кустов, если с двух собрали по 7, с трёх – по 9, с семи – по 6 и с восьми – по 5 картофелин.

Эта задача с лишними данными, так как в её условии даны результаты урожайности 20 кустов, тогда как для решения достаточно данных для 12 кустов. Поэтому как конвергентная – она не имеет решения. Однако как дивергентная задача - она имеет много ответов, которые варьируются от 64 до 83 картофелин. Рассмотрим 2 крайних варианта решений:

$7 \times 2 + 9 \times 3 + 6 \times 7 = 83$ (карт.); 2) $5 \times 8 + 6 \times 4 = 64$ (карт.).

Задача 10. В магазин привезли 7 коробок конфет по 12 кг в каждой. За неделю продали 60 кг. Сколько из этих коробок осталось в магазине?

Как конвергентная задача она имеет единственное решение (2 коробки). Однако, будучи дивергентной задачей, она имеет 8 вариантов ответа от 0 до 7. Это связано с тем, что коробки могут по разным причинам быть полными, пустыми, полупустыми или же вообще не оставаться в магазине.

В заключение работы отметим, что использование дивергентных задач ослабляет влияние туннельного мышления на ребят и повышает уровень их дивергентного (творческого) мышления. Этот факт подтверждался результатами опытно-экспериментальной работы, проведённой нами неоднократно в начальных классах города Махачкалы.

Библиографический список

1. Белошистая А.В. *Развитие математического мышления ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения.* Москва: ИНФРА-М, 2016.
2. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Дивергентные задачи на движение в начальном курсе математики. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 6 (67): 279 – 281.
3. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М., Магомедов Н.Г. Дивергентные задачи с геометрическим содержанием в начальном курсе математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 168 – 171.
4. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Дивергентные задачи – средство развития творческого мышления младших школьников. *Начальная школа.* 2014; № 2: 29 – 33.
5. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. Использование дивергентных задач в начальном курсе математики. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* Психолого-педагогические науки. 2011; № 1 (14): 82 – 86.
6. Гашаров Н.Г., Касумова Б.С. *Дивергентные задачи в начальном курсе математики.* Махачкала, 2010.
7. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва, 1965.
8. Савенков А.И. *Одаренные дети в детском саду и школе*. Москва, 2000.

References

1. Beloshistaya A.V. *Razvitie matematicheskogo myshleniya rebenka doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta v processe obucheniya*. Moskva: INFRA-M, 2016.
2. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Divergentnye zadachi na dvizhenie v nachal'nom kurse matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 279 – 281.
3. Gasharov N.G., Mahmudov H.M., Magomedov N.G. Divergentnye zadachi s geometricheskim soderzhaniem v nachal'nom kurse matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 168 – 171.
4. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Divergentnye zadachi – sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2014; № 2: 29 – 33.
5. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. Ispol'zovanie divergentnyh zadach v nachal'nom kurse matematiki. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011; № 1 (14): 82 – 86.
6. Gasharov N.G., Kasumova B.S. *Divergentnye zadachi v nachal'nom kurse matematiki*. Mahachkala, 2010.
7. Gilford Dzh. Tri storony intellekta. *Psihologiya myshleniya*. Moskva, 1965.
8. Savenkov A.I. *Odarennye deti v detskom sadu i shkole*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00915

Gulyakin D.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: dvggti@yandex.ru*
Sorokina E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),*
E-mail: karpanina.elena@yandex.ru

THEORETICAL BASIS AND PRACTICAL BACKGROUND OF EDUCATION OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY. The article analyzes problematic tendencies of education of students of a technical university at the present stage, reflects their historical aspects. The goals are actualized, the tasks that the technical university sets itself today in the issue of education are formulated, including the development of personal self-awareness, the upbringing of professional and political and legal culture, the formation and development of the skills of a socially active, professional, personal and civic position of students. The solutions are presented that make it possible to implement the mechanisms of the student's personal development, moving along the path of intellectual, cultural and moral upsurge and improvement, gaining in the university the main socializing experience of becoming a professional and as a person. The authors conclude that the main condition for development was and remains the education of citizens of the legal, democratic state, professionals capable of socialization, respect for the rights and freedoms of the individual, who have high morality, show national tolerance, respect for the languages, traditions and culture of other peoples.

Key words: **education, educational system, educational work, technical university, students, personality, development, self-awareness.**

Д.В. Гулякин, *д-р пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: dvggti@yandex.ru*
Е.Н. Сорокина, *канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар,*
E-mail: karpanina.elena@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье анализируются проблемные тенденции воспитания студентов технического вуза на современном этапе, отражаются их исторические аспекты. Актуализируются цели, формулируются задачи, которые технический университет ставит перед собой сегодня в вопросе воспитания, включая развитие самосознания личности, формирование и развитие профессиональной и политически-правовой культуры, навыков социально активной, профессионально-личностной и гражданской позиции студентов. Представлены решения, позволяющие реализовать механизмы личностного развития студента, движущегося по пути интеллектуального, культурно-нравственного подъема и совершенствования, получающего в условиях университета основной социализирующий опыт становления как профессионала и как личности.

Ключевые слова: **воспитание, воспитательная система, воспитательная работа, технический университет, студенты, личность, развитие, самосознание.**

Анализируя и подводя итоги результатов исследований в области педагогической науки и социологии за последние годы, можно констатировать тот факт, что на сегодняшний день в среде студенчества не виден ориентирующий вектор, выделяющий образованного человека, характеризующий личность с позиции истинной духовности: «проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в стране, способность к сопереживанию и заинтересованному диалогу» [5]. В основном современное общение и проявление интересов молодого поколения представлено упрощенными моделями поведения, и без того ограниченными приземленными целевыми установками, основанными на обычной прагматике.

Современный технический вуз актуализирует сегодня постановку целей и активизирует решение вытекающих из них задач, позволяющих реализовать механизмы личностного развития каждого конкретного студента на пути интеллектуального, культурного и нравственного подъема и совершенствования, ведь исключительно в этих стенах будущие инженеры-профессионалы получают серьезный социализирующий опыт становления как профессионала и как личности. Двигаясь по этому пути, студент непременно осознает, отвергает или принимает ценности, особенно нужные и важные для данного общества [1 - 9].

Значимым проблемным аспектом воспитания студентов, особенно вуза технического, становится не присутствие единых подходов к организации воспитания, базовых технологических и методологических механизмов воспитательной работы, установок психолого-педагогической направленности, отражающих актуальные условия общественного развития в плане социальном, экономическом, образовательном и духовном, а остро стоит вопрос о том, как правильно и разумно распределить внеаудиторную занятость студентов в позитивном воспитательном формате и культурно-развивающих условиях. Большинство студентов данное время используют как рабочее.

Насущная потребность пересмотреть и кардинально изменить цели, принципы, направления, идеологию, составляющие платформу воспитания студентов, определена, прежде всего, тем, что технический университет должен и может оказать помощь будущим инженерам в борьбе с неуверенностью и социальной неустойчивостью.

Цель воспитания отечественной педагогической науки на современном этапе заключается в подготовке молодежи, в том числе и студенческой, к активной жизнедеятельности в государственном, общественно-правовом и демократическом поле [2].

Определение содержательной структуры воспитания зависит от его цели, которая обусловливается уровнем и динамичностью общественного развития, а также его особенностями. Важным для данного вопроса является и состояние социально-экономической, духовной и политической сфер жизни общества, включая характерные проблемы глобального масштаба.

Смена общественной идеологии внесла существенные изменения в подходы, направленные на формирование личностных качеств. Акцентируется общественная активность, ответственность и долг перед своей страной и народом, неравнодушное отношение к происходящему в стране и мире в настоящем и будущем, бескорыстие в защите интересов общества. Просматривается непосредственная связь данных качественных характеристик и нравственных категорий, которыми являются честность, гуманизм, коллективизм, патриотизм. Для личности и общества воспитание перечисленных качеств в равной степени важно, поскольку они делают человеческую жизнь более содержательно наполненной и полноценной [2; 3].

Предельно значимо воспитание студенческой молодежи и для прогрессивного движения общества, особенно на это нацелены такие качества, как инициативность, убежденность, профессионализм и др. Что касается нашей функции, то для проводимого исследования необходимо выявить и внести уточнения в признаки и критерии-ориентиры, которые позволят в дальнейшем избегать крайних точек и не допускать прошлых ошибок: воспитать не просто достойного человека, соблюдающего законы общества, а, прежде всего, личность, которая является самостоятельной и способной осознавать свою роль и предназначение в этом обществе.

Для воспитания в современных условиях основная задача сводится к тому, чтобы не в ущерб личным интересам и потребностям «интересы и цели общества стали составной частью собственных убеждений каждого человека».

Опираясь на вышесказанное, можно говорить о том, что технический университет сегодня в вопросе воспитания студентов формулирует перед собой следующие актуальные задачи: развивать самосознание личности студента; воспитывать профессиональную и политически-правовую культуру студента; формировать и развивать навыки социально активной, профессионально-личностной и гражданской позиции студентов.

Общая система воспитания выделяет как обособленное направление воспитание студентов в условиях современного технического университета. Молодые специалисты, будущие инженеры должны быть качественно подготовлены к деятельности в жизни и профессии, синтезируя связь полученных знаний и долга гражданина, личных интересов, интересов общества и профессии, при этом прохождение пути личностно-групповой идентификации осуществляется опосредованно через уважительное отношение и привязанность к своей стране и профессиональному делу.

Немаловажную значимость для технического вуза представляет в его условиях и трудовое воспитание. Это составляющий элемент воспитания студентов, ввиду того, что приоритет трудовой деятельности по-прежнему есть неотъемлемое и достаточное средство, непосредственно способствующее психическому и нравственному личностному развитию.

Тем не менее, практика исследований недавнего периода времени свидетельствует о стремительном падении важности труда и трудовой деятельности для молодого поколения (это касается и работы по профессии), а также об отсутствии проявления должного внимания к будущим трудовым перспективам. Наблюдается возрастающая динамика роли материальных и бытовых ценностей, а также узкая заинтересованность собственным благосостоянием. Однозначно преобладает исключительно экономические цели и личная мотивация.

В процессе структурирования ценностных ориентиров будущих инженеров в период обучения в техническом вузе было обнаружено, что на данном этапе в приоритете у студентов находятся ценности-средства, практически исключающие ценности-цели. Характеризуя создавшуюся ситуацию, можно сказать, что налицо перекраивание ценностных и мотивационных оснований труда. Проявляется пониженная внутренняя готовность к деятельности трудовой и производственной. Конкретно труд, связанная с ним трудовая деятельность, интерес к работе не выступает среди молодого поколения в качестве индикатора успешности в жизни. Определенная доля молодежи это не считает качественным показателем личной жизни, а, следовательно, перестает быть важной аксиологической характеристикой жизни в обобщенной иерархии их ценностных ориентиров.

Второстепенную значимость приобретают при оценивании успешности в жизни любовь к труду, возможности в профессиональном деле, при этом предпочтение отдается отношению и пониманию целевых и смысловых жизненных установок в облегченном и поверхностном варианте. Определенная часть молодежи осознает труд и сопровождающую его деятельность не как любимое дело или личностное развитие и совершенствование, а связывает это, прежде всего, с возможностью улучшить материальное положение, обеспечить стабильный денежный доход. Соприкосновение молодых людей с отношением к профессии, профессиональной деятельности, наконец, к труду как духовно-нравственному служению формирует и составляет весомую альтернативу культам «общества потребления», позволяет вырабатывать такие ценные качества, как активное стремление реализоваться в производительном труде для саморазвития личности, а также, что не менее важно, и на благо развития социума в целом [3].

В современных условиях кризиса и сложных социально-экономических отношений знание принципов, на которых строятся общественные взаимоотношения, в состоянии позитивно сказываться на воспитании развитии будущих специалистов, профессионалов, стимулируя и улучшая психологический климат в студенческих коллективах.

Закономерна и известная фраза Н.И. Пирогова, говорящая о том, что «все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми». Неслучайно также российское отражение «идеи университета» максимально тонко и отчетливо прописано в известной работе Н.И. Пирогова (1810 – 1881) «Университетский вопрос», где автор считает университет «лучшим барометром общества», он определяет, что «прямое назначение наших университетов – это быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить». Необходимо учесть и тот факт, что университеты России в XIX в. в условиях социально-политической борьбы оказались практически на ее вершине [6, с. 346].

Классик отечественной педагогики отдает приоритет воспитанию нравственности: «Вся наша нравственность, правда, добро, свет – все учение. И учить, не воспитывая, не образуя, значило бы не учить, а делать что-то другое». Учить - значит по преимуществу «учить добру» [6, с. 372].

Исключительно связь коллегии профессоров со студенчеством определяет воспитательное значение университета. Профессорский долг – «воспитать свою аудиторию» [6, с. 348] и, самое главное, научить ее мыслить: «…нельзя отвергать у мыслящей аудитории права на мнение». Согласно Н.И. Пирогову, «немыслим академический университет без общественного мнения учащихся» [6, с. 347]. Таким образом, воспитание личности, способной оказывать позитивное влияние на развитие общества, является неотъемлемым долгом университета.

Понимание единства и целостности мира находит свои проявления, прежде всего, в рационально-щадящем отношении к среде, которая окружает, искренем желании оберегать, благоустраивать, поддерживать природную и пространственную среду. Единое мнение, общий взгляд на базовую основу принципов мировоззренческой и этической направленности практически не присутствует в отечественном социуме на современном этапе, что существенно усложняет и осложняет реализации проблем, задач и функций воспитания молодого поколения, особенно студенчества.

Обрушение стандартного проявления тоталитарного мышления, образованного и установившегося в более ранний временной этап истории, влечет за собой необходимость в содержательной части воспитания студентов технического университета воссоздать преемственность культурно-историческую, сохраняя все ценности, заложенные предшествующим поколением в духовном, нравственном и культурном наследии. Выпускнику технического университета как гражданину современной России необходимо и важно твердо ощущать единую связь поколений «на протяжении более чем тысячелетней истории русской общественности и государственности» [3].

Таким образом, можно сказать, что сущностное содержание требуемых и важнейших качеств личности студента, будущего молодого специалиста, несомненно, определено отечественным культурным влиянием с опорой на традиции, дух идеалов которых в отношениях к людям и окружающему миру стремится к бескорыстию, добру, истине и красоте.

Вдохновленный такими идеалами, человек не может поддерживать разрушительные действия и участвовать в них, а также разделять идеи, с ними связанные, поскольку в межличностных и социальных отношениях реальной жизни он вполне способен им противостоять.

Молодое поколение абсолютно любого субъекта нашей страны является основным и важнейшим в своем роде социальным государственным ресурсом. Конкретное государственное и общественное отношение к молодежи, особенно студенческой, определяет перспективы государственного и общественного развития в будущем. Это позволяет сделать вывод о том, что основным условием развития было и остается воспитание граждан правового демократического государства, профессионалов, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов [4].

Хотелось бы ещё добавить, что эффективное воспитание студенческой молодёжи возможно только тогда, когда педагоги обладают педагогической этикой [9] и высоким уровнем общей и психолого-педагогической культуры.

Библиографический список

1. Алиев Ш.М. О совершенствовании современной парадигмы образования. *СГЗ*. 2011; № 3: 150 – 156.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология*: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2008.
3. Карпанина Е.Н., Ронь И.Н. Структурно-функциональная характеристика вузовской системы воспитания. *Перспективы науки*. 2017; № 5 (92): 84 – 87.
4. Kharchenko L., Panova I., Babaeva E., Magomedova R., Gulyakin D., Pashtaev B. Russian syndromes, impeding the development of the innovation processes in education. *Life Sci J* 2014; № 11 (9s):184 – 187, USA. Available at: http://www.lifesciencesite.com. 35
5. Карпанина Е.Н., Кузнецова М.Ф. *Архитектурное проектирование как средство обучения и воспитания студентов гуманитарных вузов*: учебное пособие: в 2 ч. Ставрополь, 2007; Ч. 2: 25 – 37.
6. Пирогов Н.И. *Избранные педагогические сочинения*. Составители А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. Москва, 1985.
7. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова П.Н., Алибекова З.Н. и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы:* коллективная монография. Москва, 2017.
8. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.
9. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 159 – 160.

References

1. Aliev Sh.M. O sovershenstvovanii sovremennoj paradigmy obrazovaniya. *SGZ*. 2011; № 3: 150 – 156.
2. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Aspekt Press, 2008.
3. Karpanina E.N., Ron' I.N. Strukturno-funkcional'naya harakteristika vuzovskoj sistemy vospitaniya. *Perspektivy nauki*. 2017; № 5 (92): 84 – 87.
4. Kharchenko L., Panova I., Babaeva E., Magomedova R., Gulyakin D., Pashtaev B. Russian syndromes, impeding the development of the innovation processes in education. *Life Sci J* 2014; № 11 (9s):184 – 187, USA. Available at: http://www.lifesciencesite.com. 35
5. Karpanina E.N., Kuznecova M.F. *Arhitekturnoe proektirovanie kak sredstvo obucheniya i vospitaniya studentov gumanitarnyh vuzov*: uchebnoe posobie: v 2 ch. Stavropol', 2007; Ch. 2: 25 – 37.
6. Pirogov N.I. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Sostaviteli A.N. Aleksyuk, G.G. Savenok. Moskva, 1985.
7. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova P.N., Alibekova Z.N. i dr. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
8. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
9. Dubovickij I.N., Uvarova N.N., Sorokopud Yu.V. Struktura i soderzhanie kodeksa professional'noj `etiki pedagoga v kontekste prakticheskoj realizacii gumanisticheskih idej v obrazovatel'noj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 159 – 160.

Статья поступила в редакцию 26.09.20

УДК 378:004+65-05 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00916

Dobroselskiy V.V., *teacher, Municipal Budgetary General Educational Institution "Nikita Secondary School" (Yalta, Russia), E-mail: VVDobroselskiy@yandex.ru*
Peredery S.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal State University (Yalta, Russia), E-mail: s-peredery@mail.ru*
Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*

PROSPECTS FOR THE USE OF INNOVATIVE OFFLINE TECHNOLOGIES IN DISTANCE TEACHING STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT. The presented research is an attempt to solve problems of modern higher education through the use of innovative distance learning technologies. The article brings to the fore the problem of widely used traditional methods and means of instruction used in the practice of higher education at the expense of the education quality and the decrease in graduates' competitiveness. Highlighted is the problem of the educational process's quality level at higher education institutions using traditional methods and forms of instruction. The resource problems of modern higher education, such as the problem of the lack of classrooms and the teaching staff's increased workload also attract the authors' attention. Through the analysis of a number of scientific publications, as well as through the actualization of the historical experience of distance learning, certain innovative forms of learning in the offline format have been defined. The article describes the study of the asynchrony of webinars in the mid-1990s in order to bring up to date the effectiveness of this phenomenon as a pedagogical one in the contemporary socio-economic environment.

Key words: **innovations in lecture activities, webinar, offline mode of training, future managers' professional training, visibility, accessibility, history of pedagogy, distance learning, mathematical and statistical treatment of pedagogical phenomena.**

В.В. Добросельский, *учитель, МБОУ «Никитская СШ», г. Ялта, E-mail: VVDobroselskiy@yandex.ru*
С.Н. Передерий, *канд. филол. наук, ст. преп., Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: s-peredery@mail.ru*
И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОФЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В данном исследовании осуществлена попытка решения проблем современной высшей школы посредством использования инновационных технологий дистанционного обучения. В статье актуализирована проблема широкого использования традиционных методов и средств обучения (которые применяются в практике высшей школы в ущерб качеству образования и снижения конкурентоспособности выпускаемых специалистов), снижения качества результатов образовательного процесса высшей школы (которые вызваны традиционными методами и формами обучения, а также ресурсными проблемами современной высшей школы), решения проблем с аудиторным фондом, а также с повышенной занятостью профессорско-преподавательского состава образовательной организации. Посредством анализа ряда научных публикаций, а также при помощи актуализации исторического опыта дистанционного обучения определены инновационные формы осуществления обучения в офлайн-формате. В исследовании описано изучение асинхронности вебинаров середины

1990-х годов с целью актуализации эффективности данного явления как педагогического в современной социально-экономической среде. Исследование направлено на переосмысление исторического опыта использования вебинаров, изменение направленности различных свойств данного явления в педагогической траектории.

Ключевые слова: **инновации в лекционной деятельности, вебинар, офлайн-организация обучения, профессиональная подготовка будущих менеджеров, наглядность, доступность, история педагогики, дистанционное обучение, математическая и статистическая обработка педагогических явлений.**

The current situation in educational practice testifies to the necessity of new pedagogical tools' introduction, aiming at improving the effectiveness of future managers' professional training. Thus, to search for such tools, it is essential to carry out a study on new technologies, as well as to engage in historical search for opportunities to improve the use of available technologies. One of the effective tools in future managers' professional training is the use of information and communication resources in conducting webinars.

Many problems of future managers' professional training for are based on a slow response to emerging changes and trends. A timely economic and managerial education does not have time to respond to socio-economic changes in a timely manner. Thus, the changing environment of educational systems requires the search for new approaches to future managers' professional training, which proves the need for this study.

On the basis of the problem set in the research, a number of questions should be discussed:

- What is the effectiveness of distance offline technologies in the system-wide (resource) provision?
- What is the content of the main definitions of offline technologies for managers' distance learning?
- What is the historical background for the introduction of distance offline technologies?
- What are the advantages of implementing distance offline technologies in the training of economic and managerial staff?
- What tools and software should be used to implement offline distance learning technologies in future managers' education?
- What are the empirical means of confirming this study's results?

The main purpose of this research is to determine the effectiveness of introducing innovative offline technologies for managers' distance learning.

With reference to the above-mentioned, a number of problems should be solved:

- revealing the effectiveness of distance offline technologies in the system-wide (resource) provision;
- describing the main definitions of this study;
- conducting a historiographic study of distance offline technologies;
- considering the advantages of implementing distance offline technologies in future managers' professional training;
- describing the software and hardware for the implementation of innovative offline technologies;
- carrying out the mathematical and statistical processing of the empirical study's results by means of the Mann-Whitney-Wilcoxon U test.

The object of the research is innovative technologies of distance learning in higher economic and management education. The subject of the study is the professional training of future Bachelors of Management. The research is based on the following two approaches:

- comprehensive. This study uses a systematic approach to the study of distance learning in the training of future managers. The research is based on the study of standard documentation determining the trajectory of professional training of future Bachelors of Management. It includes the Federal state educational standard of higher education in the field of training 38.03.02 Management (Bachelor's degree) (hereinafter referred to as FSES HE); the main professional educational programs (hereinafter referred to as MPEP);
- empirical. In the study, the experimental results are analyzed and their mathematical and statistical treatment is carried out.

The implementation of this study is based on the data from the following sources [1-8], hosting and Internet platforms for organizing online and offline webinars, as well as actual materials determining the content of future managers' training.

The publications of A. D. Gurban and V. Yu. Sokolov [1], E. M. Zanina [2], S. D. Kalinina [3], G. V. Milovanova, N. M. Kulyashova [4], E. M. Rusanova [5], S. A. Khuderudova [7], E. A. Shishikina [8] deal with the study of webinars as a pedagogical phenomenon. Despite the proper content and the high scientific level of these studies, they do not cover the use of webinars as pedagogical tools in future managers' training. One can also notice that in these publications there is no theoretical understanding of the phenomenon of offline webinars in educational practice. In this regard, there is a need to study the prospects for using offline webinars in future managers' training.

According to the world practice of pedagogical activity, special attention is paid to traditional methods of teaching. It is caused by the fact that traditional methods are able to give more information within a certain time limit. Presenting the material in the traditional format, the teacher plays an authoritarian role. At the same time, the communicative process does not involve the presence of comments from the listeners and the emergence of discussions. As a rule, the delivery of such material is characterized by the tempo of the teacher's speech and quick notes. With such teaching activity, the quality of comprehension is reduced. So, students strive to complete everything in time without digesting information. This phenomenon should be understood as a barrier enabling students to record information, but not enabling them to comprehend it, sometimes even perceive it. Also, such authoritarian activity on the teacher's part reduces the motivation to learn. In this regard, there are problems with the training quality, which may affect the level of future specialists' professional competence.

In connection with the above-mentioned difficulties in introducing active forms and methods of teaching, it becomes necessary to find new ways to improve the quality of education and answer the following two questions: "How to reduce the use of classrooms?" and "How to reduce the proportion of faculty involved in distance education?" The distance learning format should be singled out among a number of forms of future managers' training.

Distance learning is a form of learning interaction in which communication between the teacher and the student is carried out at a distance. Distance learning is an independent form of education and is implemented with the help of specific means of the Internet information and communication network.

In the course of distance learning, the teacher interacts with students outside the university premises. Basically this form of training is aimed at making interaction more comfortable for learners, also saving time usually spent to get to an educational institution.

Thus, distance forms of training future economic and managerial personnel are characterized by a decrease in the share of the use of classrooms at higher education institutions, converting the learning process to the electronic format. Distance learning can also improve the quality of future managers' education level by means of making the learning process individually-oriented.

Based on the study of a number of publications [1-8], identified are the advantages of using distance learning technologies in teaching:

- improving the quality of education through the use of modern teaching aids;
- using modern software and technical training tools;
- the opportunity of training numerous participants at the same time;
- creating an educational environment which is uniform in its subject area;
- the opportunity of studying at home.

Currently, the main form of distance learning is a webinar. The webinar is a kind of implementation of the training session through the Internet (information and communication network). As a rule, webinars suggest traditional methods of organizing lessons (one-sided broadcasting of the teacher's speech with minimal feedback), as well as active (asking and answering questions). However, the implementation of webinars, thanks to modern computer technologies, provides the opportunity to implement the form of training with the maximum activation of the principle of visualization of educational material. Also, in the course of webinars students can ask questions, which the teacher must answer during the lesson. So, it allows for the demonstration of presentation materials, audio and video materials, schemes, etc., sending electronic textbooks and manuals in the process of learning.

Consequently, the use of distance learning at an educational organization can significantly decrease the number of classrooms involved. However, the second question remains unsolved: how to reduce the share of the faculty involved in distance learning, thereby reducing the need to expand the teacher's individual workload? Proceeding from V.V. Dobroselsky's distance learning-oriented research, this study analyses the peculiarities of using the new technology of offline webinars that can be used in training future managers and save the resources of educational institutions. The technology based on the rethinking of the historical experience of distance learning can improve the quality of training due to a number of advantages.

In the mid-1990s, with the expansion of the Internet's information and communication network, the term "webinars" meant user communication at various forums, the presence of e-mails in the mailing lists, in other words, communication in asynchronous mode.

One of the first computer programs allowing for direct communication in the online format was the "Microsoft NetMeeting". It was developed by Microsoft Corporation for video conferencing, audio and video transmission between two or more participants of a conference. In 2001, despite the success of the program, Microsoft Corp. said that "Microsoft NetMeeting" was a completed project and there were no plans to update and adapt to new versions of operating systems in the future. Recently, Microsoft has recommended Microsoft Office Live Meeting as an alternative.

The appearance of the "Skype" program in 2003 was of significant importance in the development of conference calls, webinars and Internet-based training. Skype is free software aimed at providing text, voice and video communication through the Internet information and communication network. In 2010, according to the website "Telecompaper", the program registered 663 million users. Nowadays, this program allows for distance learning through conferencing services.

Currently, many sites provide an opportunity to organize remote sessions through their own resources while using the opportunities of "cloud technologies". For

example, numerous web services allow participating in online learning, offline learning, regardless of the computer platform. Students' main resources are computers connected to the information and communication Internet network and installed browsers (software for viewing web pages, web documents and other tasks).

It is worth noting that the asynchronous property of webinars in the mid-1990s does not mean low efficiency. This view must be reviewed, since the implementation of training in this form of organization can have its advantages, sometimes more explicit than in online webinars. Asynchronism of this phenomenon in the past has positive "shades" today. So, a person, even having a very busy schedule, can take part in such a training activity without being distracted by various phenomena of the environment. This fact indicates the activation of the educational process's accessibility, the reduction of risks that decrease the quality of education. The interaction between the participants of the offline webinar is possible even in the asynchronous mode. When opening the necessary link, it is possible, for example, to watch the video of the webinar offline, ask (via e-mail) the teacher a number of questions, communicate with the other participants in the webinar regarding the material being studied, etc. In the course of feedback, teachers and students can jointly solve a number of practical questions at the time convenient for learning. Offline webinars allow scheduling time in the way which is convenient for students, thereby improving the quality of educational services. Temporal flexibility of offline webinars significantly increases the attendance of students (almost to the maximum possible), and characterizes this technology as a person-oriented (since an offline webinar allows individual consultations with students).

Proceeding from this, the following definition is possible: "an offline webinar is an active version of the implementation of a training session via the Internet information and communication network, in which the participants of the learning process (students) can take part in discussions at different times, raise problem issues, consult teachers more "actively" without compromising the quality of the educational process".

The advantages of remote offline technologies are as follows:

- temporal flexibility. The specific feature of offline distance learning technologies is in the time flexibility, learning at a more convenient time. One should mention the flexible schedule of participation in an offline webinar, the opportunity to participate at any time convenient for a person, even with a heavily loaded schedule, and the possibility to pause at any necessary time;

- feedback. This advantage should be attributed to the opportunity to contact the teacher and the other participants of a webinar in order to raise problem issues and conduct educational discussions;

- accessibility. The property of "accessibility" is characterized by the possibility of participating in offline webinars with the help of various devices without being connected to the Internet information and communication network;

- clear demonstration. This advantage allows maximizing the use of presentation material in the learning process. There is an opportunity of several software programs' integration into the presentation material, audio and video materials;

- abstracting information. The advantage gives an opportunity to present footnotes concerning any possible questions, a detailed description of phenomena described. Before the beginning of the lesson one can create an abstract characterizing the content of the webinar and its problem field;

- attendance monitoring. Computerized training systems make it possible to collect large volumes of reliable information. So, here it is possible to carry out an analysis of the number of participants of a webinar; the evaluation of students' learning activity;

- monitoring the quality of education. As described above, computer systems provide a lot of reliable information. This makes it possible to process the results of training future managers, assess the performance and quality of educational services;

- resource benefits. This advantage characterizes the possibility of training even without a personal computer, thus making do with the equipment available at higher education institutions. Distance offline technologies save the resources of educational institutions (the number of classrooms and teaching staff members);

- compiling thematic sessions and creating a bank of offline webinars.

Offline webinars have a good potential for advising students on problematic issues. So, in accordance with the latest version of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of training 38.03.02 "Management" (bachelor's degree), it is planned to implement educational, industrial and pre-diploma practices in the training process (Block 2 of the "Practice", which is part of the elective program). Many students can be quite inexperienced in the professional issue. The fear of managerial work, low level of theoretical training, lack of experience can reduce the effectiveness of future managers' practices to a minimum. The uncertainty in some management issues can cause uncertainty even among successful students. In such cases, students need professional advice in order to eliminate "gaps" in practical knowledge. So, in such cases, educational institutions may not have the opportunity to conduct special courses on various problem topics and conduct the necessary number of online webinars, especially in connection with resource problems. With such problems, the institution will probably not be able to allocate a sufficient number of properly qualified teachers to cover a large volume of issues. A suitable way to address these issues is to use offline webinars.

To solve the problem described above, one can create a bank of offline webinars on the site in advance so that each student can pass the necessary special course, ask the authors of the special course / teachers implementing this special course any questions, if necessary, initiate a discussion, etc., in order to increase their level of readiness for professional work. A possible alternative of offline webinars can be a bank of video lectures combined with assignments, as well as the authors' contact information of, which can also be actively used for such purposes.

As practice shows, students' maximum theoretical and practical awareness increases the speed of mastering professional skills, thus improving the level of managers' professional competence.

Thus, the use of distance offline technologies, in particular offline webinars, should be introduced into the educational process of training future managers. Given the indicated resource (system-wide) advantages of the relevant FSES HE, offline webinars are the necessary components of the higher education process.

A resource tool for many teachers using the webinar format is platforms allowing them to be used for organizing webinars. Among the hosting data one can distinguish the following: "Ucoz", "DiafanCloud", "Setup", "Jimdo", "Wix", "A5", "uKit", "Nethouse" and "Umi". These hosting services are easy to use (change the site's design, download the content and publish the site's new pages online) and sufficiently reliable in storing files. It is worth noting that these platforms for the creation of the teacher's site are free, i.e., their use for educational purposes can be permanent and does not require funding from educational institutions. This fact also allows for site archives' creation, long-term use with possible interruptions and the expansion of the information and communication infrastructure through the creation of additional sites (e.g., one site is responsible for theoretical provision of training, the other is aimed at organizing and conducting webinars).

The above-mentioned information leads to the conclusion that the resources of offline webinars are available to numerous participants in the electronic educational process. So, if necessary, any educational institution or individual specialist can form a thematic complex based on the distance offline technology.

An empirical study was conducted to confirm this article. Thus, the Mann-Whitney-Wilcoxon U test was chosen as the mathematical and statistical tool [10; 12]. The sample consisted of 20 students studying Management (specialty 38.03.02, Bachelor's degree). The sample data are displayed in Table 01.

Table 1

Selection of trainees based on the use and non-use of innovative offline distance learning technologies

Use (EG)		Non-use (CG)	
Participant of EG	**Evaluation**	**Participant of CG**	**Evaluation**
EG-1	68	CG-1	41
EG-2	74	CG-2	55
EG-3	63	CG-3	43
EG-4	81	CG-4	80
EG-5	84	CG-5	61
EG-6	77	CG-6	48
EG-7	79	CG-7	52
EG-8	88	CG-8	44
EG-9	69	CG-9	74
EG-10	85	CG-10	59

Table 02 presents a sample of trainees based on the use and non-use of innovative offline distance learning technologies. The experimental group (EG) includes students using innovative offline technologies of distance learning. The control group (CG) includes future managers who have been trained in accordance with the MPEP. According to the analysis, traditional and active teaching methods were widely used in the designated MPEP. The tasks given to each participant were the same. Further, Table 02 shows the participants' ranking in EG and CG.

Table 2

Ranking of participants in EG and CG

Participants of the EG and CG	Evaluation	Rank
EG-8	88	1
EG-10	85	2
EG-5	84	3
EG-4	81	4
CG-4	80	5
EG-7	79	6
EG-6	77	7
EG-2	74	(8+9) / 2 = 8,5
CG-9	74	
EG-9	69	10
EG-1	68	11
EG-3	63	12

CG-5	61	13
CG-10	59	14
CG-2	55	15
CG-7	52	16
CG-6	48	17
CG-8	44	18
CG-3	43	19
CG-1	41	20

Subsequently, the summation of the ranks of the EG and CG (calculations 1.1 and 1.2) was carried out.

Ranks of EG = 1 + 2 + 3 + 4 + 6 + 7 + 8,5 + 10 + 11 + 12 = 64,5 (1.1)

Ranks of CG= 5 + 8,5 + 13 + 14 + 15 + 16 + 17 + 18 + 19 + 20 = 145,5 (1.2)

The summation of the ranks' values show that the rank sum of the CG is larger.

Subsequently, the empirical values of the Mann-Whitney-Wilcoxon U test were determined according to formula 1.3.

$$Uemp. = (nEG * nCG) + \frac{nx * (nx+1)}{2} - Tx \quad (1.3)$$

According to the formula 1.3:

$Uemp.$ – the empirical value of the Mann-Whitney-Wilcoxon U test;

$nEG.$ – the number of students in the experimental group (EG);

$nCG.$ – the number of students in the control group (CG);

nx – the number of students in the group with a higher rank sum;

Tx – the larger of the two rank sums.

The following formulas (1.4, 1.5 and 1.6) indicate the course of the determination of the Mann-Whitney-Wilcoxon U test's value.

$$Uemp. = (10 * 10) + \frac{10 * (10+1)}{2} - 145,5 \quad (1.4)$$

$$Uemp. = 100 + \frac{111}{2} - 145,5 \quad (1.5)$$

$$Uemp. = 155 - 145,5 = 9,5 \quad (1.6)$$

According to the data of EG and CG, $Ukr. = 23$.

Comparing $Uemp.$ to $Ukr.$ it was determined that the value $Ukr. > Uemp.$, since 23 > 9.5.

Accordingly, the differences in the level of the trait in the compared groups are statistically significant ($p < 0.05$).

Thus, the mathematical and statistical data achieved according to U-Mann-Whitney-Wilcoxon U test prove that the use of innovative distance learning technologies in the off-line training of future Bachelors of Management is effective. The results of the research prove that the introduction of such technologies can facilitate an increase in the level of future managers' professional competence. Rethinking the asynchronous use of software, in particular, practicing webinars can be considered a positive experience which can be used in the implementation of offline webinars in future managers' training. With the use of offline webinars it is possible to carry out pedagogical experiments and design various special courses and additional training programs, int. al. psychological training. According to the results of the study, the use of offline webinars is a tool readily available to teachers and students, providing an improvement in the quality of teaching and allowing implementing various special courses and additional lessons. The significance of this study is proved by the mathematical-statistical treatment of EG and CG data according to the Mann-Whitney-Wilcoxon test. As a result, it is determined that the value $Ukr. > Uemp.$, according to which the differences in the level of the trait in the compared groups are statistically significant ($p < 0.05$).

Библиографический список

1. Гурбан А.Д., Соколов В.Ю. Вебинар как средство обучения в образовании. *Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине*: материалы Международной научно-практической конференции. Томск: Томский политехнический университет, 2014. Available at: http://earchive.tpu.ru/handle/11683/18732
2. Занина Е.М. Вебинар как инструмент практической подготовки студентов. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"*. 2015;Т. 36. Available at: http://e-koncept.ru/2015/95619.htm
3. Калинина С.Д. Вебинар как форма электронного обучения в Высшей школе. *Вестник Московского государственного института международных отношений*. 2015; № 2 (41).
4. Милованова Г.В., Куляшова Н.М. Вебинар как инновационная форма дистанционного обучения. *Научные труды SWorld*. 2014; Т. 14, № 1: 3 – 7.
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (бакалавриат)*. Приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 № 7 (ред. от 20.04.2016 г.) (зарегистрирован в Минюсте России 09.02.2016 N 41028). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194217/
6. Русанова Е.М. Вебинар в заочном образовании. *Наука, техника, инновации 2014*: сборник статей Международной научно-технической конференции, 2014: 408 – 411.
7. Худерведова С.А. Использование вебинаров в учебном процессе вуза. *Путь науки*. 2015; № 6 (16). Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=23650465
8. Шишикина Е.А. Вебинар как интерактивная педагогическая технология. *XVIII Царькосельские чтения,* 2014: 169 – 172.

References

1. Gurban A.D., Sokolov V.Yu. Vebinar kak sredstvo obucheniya v obrazovanii. *Informacionnye tehnologii v nauke, upravlenii, social'noj sfere i medicine*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk: Tomskij politehnicheskij universitet, 2014. Available at: http://earchive.tpu.ru/handle/11683/18732
2. Zanina E.M. Vebinar kak instrument prakticheskoj podgotovki studentov. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal "Koncept"*. 2015;T. 36. Available at: http://e-koncept.ru/2015/95619.htm
3. Kalinina S.D. Vebinar kak forma `elektronnogo obucheniya v Vysshej shkole. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhdunarodnyh otnoshenij*. 2015; № 2 (41).
4. Milovanova G.V., Kulyashova N.M. Vebinar kak innovacionnaya forma distancionnogo obucheniya. *Nauchnye trudy SWorld*. 2014; T. 14, № 1: 3 – 7.
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment (bakalavriat)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.01.2016 № 7 (red. ot 20.04.2016 g.) (zaregistrirovan v Minyuste Rossii 09.02.2016 N 41028). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194217/
6. Rusanova E.M. Vebinar v zaochnom obrazovanii. *Nauka, tehnika, innovacii 2014*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii, 2014: 408 – 411.
7. Hudervedova S.A. Ispol'zovanie vebinarov v uchebnom processe vuza. *Put' nauki*. 2015; № 6 (16). Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=23650465
8. Shishikina E.A. Vebinar kak interaktivnaya pedagogicheskaya tehnologiya. *XVIII Car'kosel'skie chteniya,* 2014: 169 – 172.

Статья поступила в редакцию 25.09.20

УДК 37.035 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00917

Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

Timoshenko N.A., *Director, gerontological center "Beshtau" (Zheleznovodsk, Stavropol region); postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

TECHNOLOGIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH SENIOR CITIZENS IN MODERN SOCIAL SERVICE INSTITUTIONS. The article presents features of technologies of social and pedagogical work with older citizens: social rehabilitation, social adaptation, social assistance and social protection. The features of the organization of training for senior citizens are revealed. The specificity of the functioning of a private home for elderly citizens is revealed. The technologies of consulting senior citizens in education are considered. The issues of creating social programs aimed at helping older citizens, which can be implemented by volunteers, also of the elderly, have been identified. The authors noted that it is necessary to preserve the social activity of older citizens. For this, social adaptation programs are being developed. The stages of adaptation of an elderly person to new social conditions are presented. The tasks of a specialist in the social sphere for the adaptation of older citizens to new conditions of life are highlighted.

Key words: **senior citizens, social adaptation, social technologies, pedagogical technologies, social assistance, social services.**

***Е.И. Зритнева**, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
***Н.А. Тимошенко**, директор геронтологического центра «Бештау», г. Железноводск, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ГРАЖДАНАМИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

В статье представлены особенности технологий социально-педагогической работы с пожилыми гражданами: социальная реабилитация, социальная адаптация, социальная помощь и социальная защита. Раскрыты особенности организации обучения для пожилых граждан. Выявлена специфика функционирования частного дома для престарелых граждан. Рассмотрены технологии консультирования пожилых граждан в вопросах образования. Определены вопросы создания социальных программ, направленных на помощь пожилым гражданам, которые могут реализоваться волонтерами пожилого возраста. Авторами отмечено, что необходимо сохранить социальную активность пожилых граждан. Для этого разрабатываются программы социальной адаптации. Представлены стадии адаптации пожилого человека к новым социальным условиям. Выделены задачи специалиста социальной сферы по адаптации пожилых граждан к новым условиям жизнедеятельности.

Ключевые слова: **пожилые граждане, социальная адаптация, социальные технологии, педагогические технологии, социальная помощь, социальное обслуживание.**

Пожилые граждане – одна из категорий населения, наиболее нуждающаяся в помощи и поддержке. Пожилым людям необходима определенная опека, забота, поддержка, как материальная и морально-психологическая, так и юридическая и иная социальная помощь. Для качественной социальной работы с пожилыми гражданами важна не только реализация уже выработанных технологий социальной работы с данной категорией населения, но и дальнейшая разработка инноваций в социальной сфере.

Отметим, что современная социальная, экономическая, политическая, культурная, демографическая ситуации в нашей стране приводят к ухудшению материального положения пожилых граждан, их психического здоровья и вызывает необходимость применения новых эффективных способов для решения этих проблем [2; 3].

Опыт внедрения технологий социально-педагогической работы по предоставлению специальных социальных услуг пожилым гражданам в Ставропольском крае свидетельствует о том, что современные технологии должны быть многопрофильными, ориентированными на исполнение гарантированных социальных обязательств, учитывать основания по предоставлению услуг конкретным потребителям, отвечать интересам клиента и действовать в соответствии с ними.

В Российской Федерации существуют разные виды помощи нуждающимся пожилым гражданам: государственная поддержка, заключающая в создании и принятии нормативных актов в этой сфере; неофициальная помощь семьи, друзей и близких людей; волонтерская социальная помощь, подразумевающая создание групп самопомощи [1].

Кроме того, большинство добровольцев привлекаются к этой деятельности посредством специально разработанных государственными структурами, учебными заведениями и другими организациями программ помощи. Данные программы имеют следующие цели:

1. Дать понять пожилым гражданам свою значимость, возможность принести другим пользу, приобрести уважение в обществе, ощутить удовлетворение от возможности сделать кого-то счастливым.
2. Создание дополнительных служб из числа пожилых граждан, желающих добровольно оказать помощь своим сверстникам.
3. Содействие пожилым гражданам, имеющим низкий доход, в продлении времени проживания в собственном доме (квартире), отложить переезд в дом-интернат.
4. Формирование в обществе, особенно у молодого поколения уважительного отношения к гражданам пожилого возраста как к равноправным членам общества.
5. Разработка программ, основывающихся на опыте и знаниях пожилых граждан, для оказания помощи детским дошкольным организациям, школам, административным структурам путем консультаций; реализация программы «Приходящие бабушки и дедушки», в рамках которой пожилые люди помогают многодетным семьям и матерям-одиночкам в присмотре за детьми, способствуют развитию бытовых навыков у детей.
6. Разработка программ, направленных на укрепление связей между поколениями, сближению стареющих граждан и молодежи, передаче жизненного опыта, умений, знаний, навыков молодым, сохранению сети социальных контактов пожилых и престарелых людей.

Большое значение имеет оперативная скоординированная работа подобных учреждений и социальных работников. Специалисты по социальной работе должны быть осведомлены о работе подобных учреждений в своем регионе и поддерживать с ними связь, знакомясь с принципами их работы и направляя туда нуждающихся. Нередко такой вид помощи оказывается на базе религиозных организаций.

Члены добровольных ассоциаций работают на бесплатной основе. Виды помощи различны: покупка и доставка на дом продуктов питания, хозяйственных товаров, сопровождение к врачу или в другие учреждения, уборка дома и другие. Добровольцам, в свою очередь, оплачиваются расходы на транспорт, устраиваются вечера отдыха и другие мероприятия [1; 3].

Следует также обратить внимание на систему профессиональной помощи пожилым гражданам. Организации социального обслуживания пожилых граждан свою работу должны базировать на нормативно-правовой документации, где представляются виды и формы социального обслуживания пожилых граждан (финансовая помощь, специфика социального обслуживания на дому, работа в стационарах и полустационарных условиях).

В большинстве случаев пожилые и престарелые люди имеют ограничения в здоровье. Под ограничением жизнедеятельности понимается полное или частичное отсутствие у человека способности или возможности передвигаться, ориентироваться, общаться, осуществлять самообслуживание, а также заниматься трудовой деятельностью [8].

Для решения этой проблемы следует обратиться к системе социальной реабилитации престарелых, пожилых и инвалидов. Социальная реабилитация представляет собой комплекс социально-экономических, медицинских, юридических и других мер, направленных на обеспечение необходимых условий для возвращения этих категорий населения к полноценной жизни в социуме.

Важную роль играет социальная адаптация пожилых и престарелых граждан. Цель такой работы – сохранение и продление социальной активности пожилых граждан. Необходимо адаптировать пожилых граждан к постоянным изменениям окружающей среды и социальной действительности.

Авторами (Е.В. Левина, Н.В. Овсянникова, Л.А. Саенко, С.В. Шамкова) [2; 3; 6; 9] выделяются следующие стадии адаптации:

- начальная стадия, на которой происходит знакомство с новой социальной группой и новыми требованиями социальной среды;
- стадия терпимости, на которой происходит осознание необходимости данного процесса, даже если он не совсем понятен и приятен пожилому человеку;
- стадия аккомодации, на этой стадии происходит принятие новых требований и норм в данной социальной группе;
- стадия ассимиляции, на которой происходит полное «растворение» в социальной группе, утверждение новых правил поведения в сознании.

Процесс социальной адаптации пожилых граждан к условиям интернатных учреждений имеет свои особенности и это связано, прежде всего, с тем, что пожилые граждане часто страдают какими-либо заболеваниями.

В процессе социальной адаптации пожилых граждан особое значение имеют следующие показатели:

- результативность, показывающая уровень заинтересованности пожилых граждан в работе по социальной адаптации;
- оптимальность, отражающая минимальное (максимальное) количество затрат со стороны клиентов и работников социальной сферы по адаптации граждан;
- мотивационный показатель, отражающий созданные условия в учреждении для повышения социальной активности граждан;
- управляемость, характеризующая расположенность пожилых граждан к каким-либо видам социально-адаптационной работы;
- системность, представляющая работу всей системы социальной сферы по социальной адаптации пожилых граждан.

Составляющей системы социальной защиты пожилых, престарелых людей и инвалидов на современном этапе является оказание социальной помощи, то есть материальное обеспечение в денежной или натуральной форме, в виде услуг или льгот, предоставляемое с учетом установленных государством социальных гарантий по социальному обеспечению. Она предусматривает обычно

осуществление периодических и единовременных доплат к пенсиям и пособиям, натуральных выдач и услуг в целях оказания адресной, дифференцированной социальной поддержки этих категорий, решения жизненных проблем, вызываемых социально-экономическими факторами.

Большое значение в современных условиях имеет адресная социальная защита пожилых и престарелых граждан. Она оказывается в первую очередь наиболее нуждающимся: одиноким пенсионерам, инвалидам, престарелым старше 80 лет.

Существуют и инновационные технологии работы с пожилыми и престарелыми людьми, такие как частные дома для престарелых и обучение пожилых людей.

Старость с ее проявлениями нередко вызывает дискомфорт и неудобства как для самого человека, так и для окружающих его людей. Нарушения памяти, психики, невозможность передвигаться приводят к самым разным последствиям. Как показывают различные исследования, старческая деменция – диагноз каждого пятого в возрасте старше 80 лет [3; 8].

Частный дом для престарелых лиц – новое решение для России, хотя имеющее внушительный европейский опыт. Количество частных патронажных служб растет, так как они обладают большим спросом.

Эти учреждения можно сравнить с гостиницей семейного типа. Обитателям частных домов престарелых оказываются при необходимости услуги по медицинскому контролю и уходу, включающими специальный рацион и лабораторные исследования. Они ведут действительно активный образ жизни, для них предусматривается также экскурсионная программа.

В европейских домах для престарелых проживают, как правило, женщины старше 80 лет, не состоявшие в браке и не имеющие детей.

В России также существуют частные дома для престарелых граждан. Здесь высококвалифицированными медсестрами и сиделками осуществляется уход за больными, еженедельный врачебный осмотр, питание по назначению врача-диетолога, организация разнообразного досуга и другие виды услуг.

Выход на пенсию – один из сложных этапов в жизни пожилого человека, нередко приводящий к стрессам и даже депрессии.

В связи с этим возрастает необходимость сохранения активной жизни пожилых людей посредством их обучения – это одна из актуальных тем современных научных исследований в области геронтологии.

Получение образования пожилыми и престарелыми людьми не предусматривает дальнейшего трудоустройства, но направлено на побуждение активности данной категории лиц, их развития и адаптации к новому образу жизни. Программы таких учреждений включают пропаганду физической и психической активности, подготовку к пенсии, к общественной деятельности, участие в различных благотворительных акциях.

Социальное обслуживание граждан пожилого и престарелого возраста включает в себя выплату пенсий, различных пособий, назначение льгот, содержание клиентов в специальных учреждениях стационарного и полустационарного видов обслуживания, оказание помощи на дому.

Немаловажную роль при обращении клиента играет беседа социального работника с ним. Следует помнить, что вежливость, тактичность и приветливость – незаменимые качества любого профессионала, в том числе и социального работника.

Первая беседа направлена на выяснение целей клиента и получение информации о правах на получение той или иной услуги. Социальный работник должен содействовать полному изложению проблемы клиента, выслушать его и затем предлагать решения.

Консультирование клиента является одним из видов помощи в психосоциальной работе. Практически каждый специалист в области социальной работы проводит консультирование, работая с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, в условиях стресса. Оказание содействия клиенту включает информирование по интересующим вопросам; обучение навыкам и умениям, способствующим улучшению ситуации; помощь в анализе проблем, прояснении конфликтных зон и поиск решения проблемы. Работа с пожилыми и престарелыми клиентами требует еще больших усилий со стороны специалиста. Важно проявлять понимание, терпимость, сочувствие и внимание [6; 9].

Зачастую не каждый пожилой гражданин способен обратиться самостоятельно за помощью. Здесь задачи социального работника в следующем:

1. Выявление и учет одиноких престарелых и нетрудоспособных граждан, нуждающихся в обслуживании на дому.
2. Налаживание контактов с комитетами Красного креста и другими общественными организациями с целью оказания помощи одиноким пенсионерам.
3. Выполнение разных разовых поручений (переписка с друзьями и родственниками).
4. Предоставление различных услуг (доставка продуктов питания и приготовление пищи, уборка и др.).
5. Содействие в подготовке сбора необходимых документов, социально-правовое консультирование.

Таким образом, существуют различные технологии социально-педагогической работы с пожилыми гражданами, такие как медико-социальная реабилитация, социальная адаптация, консультирование и диагностика, все чаще внедряются новые инновационные технологии («хоспис на дому», частные дома, университеты и иные образовательные площадки для пожилых граждан), имеющие многолетний опыт в Европе. Растет число различных учреждений социального обслуживания. Вместе с тем усиливается тенденция к стремлению продолжения проживания стареющих лиц в собственных домах, остающихся активными и полноценными членами общества. Задача служб социальной помощи – внедрение социально-педагогических технологий, направленных на продление социальной активности пожилых граждан.

Библиографический список

1. Зритнева Е.И. Повышение квалификации сотрудников системы социальной защиты населения Ставропольского края: компетентностный подход. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016; № 1 (52): 125 – 131.
2. Левина Е.В. Проблема включения инновационных технологий в социальную работу с пожилыми людьми и инвалидами. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 4-4: 114 – 117.
3. Овсянникова Н.В. Современные технологии социальной работы с пожилыми людьми в рамках стратегии городского развития. *Наука – промышленности и сервису*. 2013; № 8-1: 362 – 369.
4. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8, № 5-2: 141 – 145.
5. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
6. Саенко Л.А. *Педагогические технологии внутрифирменного обучения*. Ставрополь: Компания «Бюро новостей», 2010.
7. Саенко Л.А. Безработные как субъекты обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; № 6: 178 – 189.
8. Татарова С.П., Затеева Н.А. Здоровьесберегающие технологии в социально-культурной работе с людьми пожилого возраста. *Педагогический имидж*. 2019; Т. 13, № 1 (42): 79 – 90.
9. Шамкова С.В. К вопросу об инновационных технологиях социальной работы с лицами пожилого возраста в Санкт-Петербурге. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; № 2 (37): 52 – 55.

References

1. Zritneva E.I. Povyshenie kvalifikacii sotrudnikov sistemy social'noj zaschity naseleniya Stavropol'skogo kraya: kompetentnostnyj podhod. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2016; № 1 (52): 125 – 131.
2. Levina E.V. Problema vklyucheniya innovacionnyh tehnologij v social'nuyu rabotu s pozhilymi lyud'mi i invalidami. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 4-4: 114 – 117.
3. Ovsyannikova N.V. Sovremennye tehnologii social'noj raboty s pozhilymi lyud'mi v ramkah strategii gorodskogo razvitiya. *Nauka – promyshlennosti i servisu*. 2013; № 8-1: 362 – 369.
4. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8, № 5-2: 141 – 145.
5. Saenko L.A. Aksiologicheskoe soderzhanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 136 – 137.
6. Saenko L.A. *Pedagogicheskie tehnologii vnutrifirmennogo obucheniya*. Stavropol': Kompaniya «Byuro novostej», 2010.
7. Saenko L.A. Bezrabotnye kak sub`ekty obucheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 6: 178 – 189.
8. Tatarova S.P., Zateeva N.A. Zdorov'esberegayuschie tehnologii v social'no-kul'turnoj rabote s lyud'mi pozhilogo vozrasta. *Pedagogicheskij imidzh*. 2019; T. 13, № 1 (42): 79 – 90.
9. Shamkova S.V. K voprosu ob innovacionnyh tehnologiyah social'noj raboty s licami pozhilogo vozrasta v Sankt-Peterburge. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2014; № 2 (37): 52 – 55.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00918

Shapovalov V.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com*
Igropulo I.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: igropulo@mail.ru*
Arutyunyan M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: m.arutiunian@gmail.com*

FEATURES OF REGIONAL SOCIAL ENTREPRENEURSHIP TRAINING IN RUSSIA. The article presents an analysis of modern practices of social and entrepreneurial education in regions of Russia. The features of the existing educational practices of teaching social entrepreneurship are analyzed, reflecting the specifics of the conditions, goals and priorities of socio-economic development in the regions. A classification of programs in the field of social entrepreneurship offered in the Russian regional market of business education is presented. The pedagogical conditions for the success of educational programs in the field of social entrepreneurship are revealed. The successful experience of organizing social entrepreneurship training at the North Caucasus Federal University, on the basis of which the NCFU social entrepreneurship incubator functions, whose activities are designed to provide favorable conditions for the development of social entrepreneurship in the North Caucasian Federal District, are presented in detail.

Key words: **social entrepreneurship, training in social entrepreneurship, social and entrepreneurial education, business education, educational programs in social entrepreneurship, regional practices of training in social entrepreneurship, incubator of social entrepreneurship.**

В.К. Шаповалов, *д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com*
И.Ф. Игропуло, *д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,, E-mail: igropulo@mail.ru*
М.М. Арутюнян, *канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: m.arutiunian@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В РОССИИ

Работа выполнена в рамках проекта РФФИ 19-013-00551 «Этнокультурные детерминанты становления и развития экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования на Северном Кавказе в условиях глобальных и региональных вызовов».

В статье представлен анализ отечественных практик социально-предпринимательского образования в регионах России. Проанализированы особенности сложившихся образовательных практик обучения социальному предпринимательству, отражающие специфику условий, целей и приоритетов социально-экономического развития в регионах. Представлена классификация программ в области социального предпринимательства, предлагаемых на российском региональном рынке бизнес-образования. Выявлены педагогические условия успешности образовательных программ в области социального предпринимательства. Подробно представлен успешный опыт организации обучения социальному предпринимательству в Северо-Кавказском федеральном университете, на базе которого функционирует инкубатор социального предпринимательства СКФУ, деятельность которого призвана обеспечить благоприятные условия для развития социального предпринимательства в Северо-Кавказском федеральном округе.

Ключевые слова: **социальное предпринимательство, обучение социальному предпринимательству, социально-предпринимательское образование, бизнес-образование, образовательные программы по социальному предпринимательству, региональные практики обучения социальному предпринимательству, инкубатор социального предпринимательства.**

Социально-экономическое развитие России в условиях формирования модели интенсивного роста предполагает увеличение доли малого и среднего бизнеса в регионах, повышение уровня социального благополучия граждан, рост удовлетворенности граждан социальной сферой региона. Одним из признанных в мировой практике способов решения подобных социально-экономических задач является развитие социального предпринимательства [1; 2]. В структуре региональных ресурсов поддержки социального предпринимательства одним из ключевых элементов является система социально-предпринимательского образования, призванная обеспечить формирование и развитие социально-предпринимательских компетенций у представителей различных социальных слоев населения региона [3; 4; 2].

Целью настоящего исследования является анализ отечественных региональных практик обучения социальному предпринимательству. Уникальные условия, цели и приоритеты развития региона способствуют формированию уникального опыта разработки и реализации программ обучения социальному предпринимательству. Первая в России «Школа социального предпринимательства» была открыта в 2011 году Омской региональной общественной организацией «Ресурсный центр общественно активных школ», впоследствии преобразованной в первый в России Центр инноваций в социальной сфере (ЦИСС) [5; 6; 1].

В 2020 году ЦИССы представлены в 41 регионе России [7; 2]. При многих ЦИССах действуют школы социального предпринимательства, обучение в которых обычно длится 2 – 6 месяцев. ЦИССы оказывают разностороннюю поддержку социальным проектам малого и среднего предпринимательства, в том числе – образовательную.

В настоящее время в ряде университетов страны действуют образовательные программы в области социального предпринимательства, складывается инфраструктура подготовки социальных предпринимателей, формируются научно-педагогические сообщества, работающие в данной сфере [8; 9; 10].

Анализ официальных документов и иных информационных материалов, размещенных на публичных страницах (сайтах) образовательных организаций, региональных фондов, бизнес-инкубаторов, ассоциаций предпринимателей проведен с целью выявления активности по следующим показателям: наличие профилей по обучению социальному предпринимательству; наличие образовательных активностей вне основных программ (отдельные семинары, курсы, конкурсы и др.); наличие инфраструктуры поддержки социального предпринимательства (бизнес-инкубатор и др.) [8; 11; 12]. Для проведения анализа применялись методы описательной статистики и группировки.

На основании анализа собранных данных образовательные программы социально-предпринимательской направленности, предлагаемые на рынке бизнес-образования, классифицированы по одному из формальных критериев, предложенных Благовым Ю.Е. и Арай Ю.Н. [8]: по типу образовательных программ, в соответствии с которым выделяют дипломные программы, дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации и отдельные курсы и семинары (табл. 1).

Одним из примеров успешного опыта организации обучения социальному предпринимательству является опыт Северо-Кавказского федерального университета, на базе которого в марте 2017 года создан инкубатор социального предпринимательства СКФУ как площадка, позволяющая:

– обеспечить благоприятные условия для развития социального предпринимательства в Северо-Кавказском федеральном округе (СКФО),

– интегрировать университет в процессы формирования и управления социальной бизнес-средой в СКФО,

– развивать связи с органами законодательной и исполнительной власти региона, бизнес-сообществом региона и РФ, некоммерческими и общественными организациями, политическими партиями, академическими структурами в масштабах региона, страны и на международном уровне [5; 2].

В настоящее время на базе инкубатора социального предпринимательства СКФУ реализуются разноуровневые программы обучения социальному предпринимательству (табл. 2).

Также в СКФУ осуществляется изучение учебной дисциплины «Социальное предпринимательство в образовании» в рамках подготовки по направлению «Педагогическое образование».

Таким образом, анализ и обобщение результатов проведенного исследования региональных практик социально-предпринимательского образования позволяют сделать следующие выводы:

– основным типом образовательных программ в сфере социально-предпринимательского образования, реализуемых в Российских регионах, остаются дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации, причем направленные преимущественно на обучение действующих социальных предпринимателей [8];

– отечественные образовательные программы обучения социальному предпринимательству ориентированы преимущественно на развитие компетенций, необходимых для эффективного управления организацией, для практической реализации бизнес-проектов, но «исчезающе мала» доля модулей и дисциплин, которые направлены на формирование soft skills, тематика которых связана с этикой бизнеса, развитием гражданских инициатив и т.п. [8; 10; 14; 15];

– организационно-педагогические условия успешности образовательных программ в области социального предпринимательства: разработка и

Таблица 1

Образовательные программы по социальному предпринимательству, реализуемые в регионах РФ
(критерий классификации Благова Ю.Е. и Арай Ю.Н. [8])

Критерий	*Виды образовательных программ*	*Образовательные программы по социальному предпринимательству или включающие тематику социального предпринимательства*
Тип программы	*Дипломные программы*	Управление проектами в сфере социального предпринимательства: программа магистратуры по направлению Менеджмент (АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0», Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», г. Казань); Управление проектами и инновациями в сфере социального предпринимательства и некоммерческого сектора региона: программа магистратуры по направлению «Государственное и муниципальное управление» (СКФУ, г. Ставрополь); Менеджмент в инновационном и социальном предпринимательстве: программа прикладного бакалавриата по направлению «Менеджмент» (РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва); Инновационное и социальное предпринимательство: программа магистратуры по направлению «Менеджмент» (РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва); Управление в социальной сфере: магистерская программа (Национальный университет «ВШЭ», г. Москва); Управление социальными изменениями: магистерская программа по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» (ИГСУ РАНХиГС, г. Москва); Социальное предпринимательство: программа профессиональной переподготовки (Бизнес-школа РГГУ, Институт экономики, управления и права РГГУ, г. Москва); программа профессиональной переподготовки «Социальные инновации и предпринимательство» (Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», НИУ «ВШЭ») и др.
	Дополнительные профессиональ ные образовательные программы повышения квалификации	«Предпринимательская деятельность. Социальное предпринимательство» (ЦИСС Республики Татарстан, Казанский (Приволжский) федеральный университет); «Управление проектами в области социального предпринимательства» (Высшая школа менеджмента, СПбГУ); «Инновационно-ориентированное социальное предпринимательство» (ТГНГУ, г. Тюмень); «Теория и практика социального предпринимательства» (ТГНГУ, г. Тюмень); Акселерационная программа по развитию бизнеса социальных предпринимателей «Формула роста» (Фонд «Наше будущее», г. Калининград); Акселерационная программа по развитию бизнеса социальных предпринимателей «Формула роста» (Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», «Центр предпринимательства НИУ ВШЭ – Нижний Новгород», г. Нижний Новгород); Акселерационная программа по развитию бизнеса социальных предпринимателей «Формула роста» (Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», ЦИСС Фонда поддержки предпринимательства Югры, Югра); Акселерационная программа «Бизнес-старт» (АНО «ЦИСС НО», г. Нижний Новгород); Акселерационная программа по развитию бизнеса социальных предпринимателей «Формула роста» (Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», ЦИСС Пермского края, г. Пермь, Чайковский, Соликамск, Чусовой, г. Березник); «Основы бизнес-планирования проектов социального бизнеса и предпринимательства» (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации); «Управление социальными проектами» (РЭУ им. Г.В. Плеханова); 90 Days Challenge и Grow (Центр поддержки социальных инноваций и предпринимательства Impact Hub Moscow); «Управление в сфере социального предпринимательства» (Сибирский федеральный университет» и Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», г. Красноярск) и др.
	Отдельные курсы и семинары	Тренинг «Мама-предприниматель» (Агентство по занятости населения, «Опора России», Благотворительный фонд «Amway», Астрахань); Программа развития социально-предпринимательских компетенций молодежи «StartupSocial» (Парк социогуманитарных технологий ТГУ, г. Томск); семинары: «Основы социального предпринимательства», «Меры государственной поддержки» (ЦИСС Пермского края); мастер-классы: «Основы социального проектирования», «Тиражирование и масштабирование бизнеса», «Основы финансового планирования», «Маркетинг и продвижение» (ЦИСС Пермского края); практический семинар «Бизнес-планирование в предпринимательской деятельности» (Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», Центры занятости населения, Татарстан); образовательный проект «Благопредприниматель» для воспитанников и выпускников детских домов ПФО (Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», г. Казань); «Школа социального предпринимательства» (Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», Лаборатория социального предпринимательства, г. Югра); учебная дисциплина «Социальное предпринимательство в образовании» в рамках образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки Педагогическое образование (СКФУ, г. Ставрополь); учебная дисциплина «Управление социальными проектами в некоммерческих организациях» в рамках магистерской программы «Государственное и муниципальное управление» (Национальный университет «Высшая школа экономики»); учебная дисциплина «Некоммерческий сектор: зарубежный опыт и российские реалии» в рамках магистерской программы «Государственное администрирование» (МГУ им. М.В. Ломоносова, Центр исследований гражданского общества и некоммерческого сектора, Национальный университет «Высшая школа экономики»); «Школа юного предпринимателя» (АНО «ЦИСС НО», Выкса); вебинары: «Маркетинг социального бизнеса»,«Технологии социального бизнеса: опыт Канады», «Экономика отходов: как заработать на мусоре» («Лаборатория социального предпринимательства», Фонд «Наше будущее»); Основы социального предпринимательства (Центр содействия развитию предпринимательства Новосибирской области); междисциплинарный спецкурс «Инновационное предпринимательство», мастер-классы по инновационному предпринимательству в рамках федеральной программы «Ты предприниматель» (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина, г. Бийск); Обучающий курс «Бизнес для развития детства. Открытие детского сада» (Уссурийск Приморского края); Онлайн-форум «Социальный конструктор Югры 3.0», Online-курс Школа социального предпринимательства «Действуй без границ», (Лаборатория социального предпринимательства, Фонд «Наше будущее»); **«**Основы социального предпринимательства» (Автономная некоммерческая организация «Центр содействия развитию предпринимательства Новосибирской области», АНО «ЦСРП НСО»); «Школа социального предпринимательства» (г. Красноярск); «Школа социального предпринимательства» (г. Омск); Школа социального предпринимательства «Новотерра» (г. Новосибирск); «Школа социального предпринимательства» (г. Югра); Школа социального предпринимательства Иркутской области (ИГУ, г. Иркутск) и др.

Таблица 2

Разноуровневые программы обучения социальному предпринимательству
на базе инкубатора социального предпринимательства в ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Уровень образовательной программы	Название образовательной программы	Целевая аудитория	Содержание программы	Выдаваемый документ
Образовательная программа для школьников	Образовательная программа «Основы социального предпринимательства» для школьников	Школьники 9 – 11 классов образовательных организаций Ставропольского края	Сущность предпринимательской деятельности. Особенности социального предпринимательства. Создание и развитие бизнеса. Государственная поддержка социального предпринимательства. Менеджмент и маркетинг в социальном предпринимательстве. Бизнес-проектирование. Лучшие практики социального предпринимательства	Сертификат
Образовательная программа для студентов	Образовательная программа «Основы социального предпринимательства» для студентов	Студенты вузов 2-5 курсов, аспиранты, докторанты, студенты СПО.	Введение в социальное предпринимательство. Создание и развитие собственного бизнеса. Лучшие практики социального предпринимательства. Виды поддержки социального предпринимательства. Менеджмент и маркетинг в социальном предпринимательстве. Источники финансирования социального предпринимательства. Бизнес-проектирование	Удостоверение
Образовательная программа магистратуры	Образовательная программа магистратуры «Социальное предпринимательство и социальные инновации в регионе»	Магистранты направления 38.03.04 Государственное и муниципальное управление.	Инновации в функционировании социального бизнеса региона. Маркетинг социально значимой деятельности и продукции. Управление в социальной сфере. Менеджмент в организациях коммерческого и некоммерческого сектора. Организационно-правовые основы социального предпринимательства. Информационно-аналитические технологии управления. Современные методы социологических исследований, технология разработки социальных проектов и программ, квалитология в производстве и реализации социальных товаров и услуг	Диплом государственного образца
Образовательная программы дополнительного образования	Образовательная программа профессиональной переподготовки «Социальное предпринимательство»	Руководители и сотрудники предприятий различных форм собственности, представители органов власти, занимающиеся вопросами развития социального предпринимательства, студенты 2 – 5 курсов, аспиранты, докторанты, ППС, все желающие	Программа включает в себя два модуля дисциплин: 1. Организация бизнеса в сфере социального предпринимательства: постановка на учет, выбор организационно-правовой формы и режима налогообложения; планирование и стратегии в сфере социального предпринимательства; актуальные проблемы регионального управления. 2. Практические аспекты социального предпринимательства: технология разработки социальных проектов и программ; социальная и экономическая деятельность субъектов социального бизнеса, эффективность социального предпринимательства	Диплом о профессиональной переподготовке на выполнение нового вида профессиональной деятельности в области предпринимательской, социально-ориентированной деятельности

реализация образовательных программ посредством образовательного взаимодействия с бизнес-сообществом с учетом запросов регионального рынка труда и специфики образовательных потребностей представителей различных слоев населения [8]; нацеленность на изучение социального предпринимательства как социокультурного феномена, имеющего междисциплинарный характер; практико-ориентированный характер образовательных программ в области социального предпринимательства, обеспечиваемый инфраструктурой инкубаторов социального предпринимательства, исследовательских центров; исследовательская направленность образовательных программ, вовлечение обучающихся в исследовательские проекты различного уровня; налаживание сотрудничества между академическим и предпринимательским сообществами.

Библиографический список

1. *Национальная ассоциация обучения предпринимательству (РАОП)*]. Available at: http://www. ruaee.ru/
2. *Фонд региональных программ «Наше будущее». Лаборатория социального предпринимательства.* Available at: http://www.nb-fund.ru/
3. *Образовательные программы для социальных предпринимателей: лучшие практики и перспективы развития: круглый стол:* II форум социальных инноваций регионов. Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. Available at: http://council.gov.ru/activity/activities/roundtables/82631/?fbclid=IwAR0Le9dqWfSm2XmFejwH1Px1Nuu2fm3aUu6rG1j2t_FXs9iRmUAFkRuksLQ#footer
4. Рубин Ю.Б. Высшее предпринимательское образование в России: диагностика проблемы. *Высшее образование в России*. 2015; № 11: 5 – 17.
5. *Агентство стратегических инициатив*. Available at: http://asi.ru/
6. Назарова И. Б. Развитие социального предпринимательства: роль университета, обучение и вовлечение молодежи. Большая *Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество*. 2020; № 3-1: 675 – 678.
7. *Платформа знаний и сервисов «Деловая среда»*. Министерство экономического развития РФ. ПАО «Сбербанк». Available at: https://dasreda.ru/
8. Благов Е.Ю., Арай Ю.Н. Образовательные программы в области социального предпринимательства: мировой опыт и российские особенности. *Вестник Санкт-петербургского университета.* Серия: Менеджмент. 2014; Выпуск 3: 177 – 197.
9. Бутрюмова Н.Н., Назаров М.Г., Шубнякова Н.Г. *Современные методы и подходы к обучению предпринимательству:* монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2018.
10. Ливенцова Е.Ю. *Формирование социально-предпринимательской компетентности обучающихся в современном университете (на материале Парка социогуманитарных технологий)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Томск, 2018.
11. *Карта активности высших учебных заведений Российской Федерации в сфере обучения предпринимательству.* Всероссийское исследование. Available at: http://ruaee.ru/projects/
12. Яшин А.А., Клюев А.К., Багирова А.П. Программы предпринимательского образования в современных российских университетах: региональный аспект. *Современная конкуренция*, 2019; Т. 13, № 1 (73): 6 – 16.
13. Атлас практик развития социального предпринимательства субъектами Российской Федерации. *Фонд региональных социальных программ «Наше будущее»*. Москва, 2019.
14. *Российский государственный гуманитарный университет:* официальный сайт. Available at: https://www.rsuh.ru/
15. Фрумина С.В. Подготовка и переподготовка социальных предпринимателей и кадров для социально-ориентированных некоммерческих организаций в российских вузах. *Научное Обозрение: Гуманитарные Исследования.* 2019; № 1: 9 – 20.

References

1. *Nacional'naya associaciya obucheniya predprinimatel'stvu (RAOP)*]. Available at: http://www. ruaee.ru/
2. *Fond regional'nyh programm «Nashe buduschee». Laboratoriya social'nogo predprinimatel'stva.* Available at: http://www.nb-fund.ru/
3. *Obrazovatel'nye programmy dlya social'nyh predprinimatelej: luchshie praktiki i perspektivy razvitiya: kruglyj stol:* II forum social'nyh innovacij regionov. Sovet Federacii Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii. Available at: http://council.gov.ru/activity/activities/roundtables/82631/?fbclid=IwAR0Le9dqWfSm2XmFejwH1Px1Nuu2fm3aUu6rG1j2t_FXs9iRmUAFkRuksLQ#footer
4. Rubin Yu.B. Vysshee predprinimatel'skoe obrazovanie v Rossii: diagnostika problemy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 11: 5 – 17.
5. *Agentstvo strategicheskih iniciativ*. Available at: http://asi.ru/
6. Nazarova I. B. Razvitie social'nogo predprinimatel'stva: rol' universiteta, obuchenie i vovlechenie molodezhi. Bol'shaya *Evraziya: Razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo*. 2020; № 3-1: 675 – 678.
7. *Platforma znanij i servisov «Delovaya sreda».* Ministerstvo `ekonomicheskogo razvitiya RF. PAO «Sberbank». Available at: https://dasreda.ru/
8. Blagov E.Yu., Araj Yu.N. Obrazovatel'nye programmy v oblasti social'nogo predprinimatel'stva: mirovoj opyt i rossijskie osobennosti. *Vestnik Sankt-peterburgskogo universiteta*. Seriya: Menedzhment. 2014; Vypusk 3: 177 – 197.
9. Butryumova N.N., Nazarov M.G., Shubnyakova N.G. *Sovremennye metody i podhody k obucheniyu predprinimatel'stvu:* monografiya. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2018.
10. Livencova E.Yu. *Formirovanie social'no-predprinimatel'skoj kompetentnosti obuchayuschihsya v sovremennom universitete (na materiale Parka sociogumanitarnyh tehnologij)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2018.
11. *Karta aktivnosti vysshih uchebnyh zavedenij Rossijskoj Federacii v sfere obucheniya predprinimatel'stvu*. Vserossijskoe issledovanie. Available at: http://ruaee.ru/projects/
12. Yashin A.A., Klyuev A.K., Bagirova A.P. Programmy predprinimatel'skogo obrazovaniya v sovremennyh rossijskih universitetah: regional'nyj aspekt. *Sovremennaya konkurenciya*, 2019; T. 13, № 1 (73): 6 – 16.
13. Atlas praktik razvitiya social'nogo predprinimatel'stva sub`ektami Rossijskoj Federacii. *Fond regional'nyh social'nyh programm «Nashe buduschee»*. Moskva, 2019.
14. *Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet:* oficial'nyj sajt. Available at: https://www.rsuh.ru/
15. Frumina S.V. Podgotovka i perepodgotovka social'nyh predprinimatelej i kadrov dlya social'no-orientirovannyh nekommercheskih organizacij v rossijskih vuzah. *Nauchnoe Obozrenie: Gumanitarnye Issledovaniya.* 2019; № 1: 9 – 20.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00919

Tukhvatullin B.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: bulat54@mail.ru*
Zolnikov I.V., *Cand. ped Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (Perm, Russia), E-mail: zv_igor@mail.ru*
Tokarev V.A., *teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: valeriy.tokarev.76@mail.ru*
Stebailov M.Yu., *cadet, Novosibirsk Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: valeriy.tokarev.76@mail.ru*

PEDAGOGICAL STIMULATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION OF CADETS AS AN AXIOLOGICAL STRATEGY OF MILITARY EDUCATION. The article reveals direction of the development of the educational system of a higher military educational institution, its orientation towards highly qualified personnel who meet the basic requirements, goals and objectives of military professional activity in relation to the level of professional competence and personal qualities of cadets. Development in the conditions of Russian statehood is possible if they are based on professional officers serving in military units and units. At the same time, the solution of this problem is possible if the system builds the process of training cadets – future officers with the maximum orientation to intensify their professional and personal development in the university educational environment.

Key words: **armed forces, military training, axiologization of education, educational process.**

Б.Т. Тухватуллин*, канд. пед. наук, доц., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: bulat54@mail.ru*
И.В. Зольников*, канд. пед. наук, доц., Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Пермь, E-mail: zv_igor@mail.ru*
В.А. Токарев*, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: valeriy.tokarev.76@mail.ru*
М.Ю. Стебайлов, *курсант, Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: valeriy.tokarev.76@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КУРСАНТОВ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается направление развития образовательной системы высшего военного учебного заведения, его ориентация на высококвалифицированные кадры, которые отвечают основным требованиям, целям и задачам военно-профессиональной деятельности в отношении уровня профессиональной компетентности и личностных качеств курсантов. Развитие в условиях российской государственности возможно, если их основу будут составлять офицеры-профессионалы, служащие в воинских частях и подразделениях. Вместе с тем решение данной задачи возможно, если выстроить процесс подготовки курсантов – будущих офицеров с максимальной ориентацией на активизацию их профессионально-личностного развития в вузовской образовательной среде.

Ключевые слова: **вооруженные силы; военно-профессиональная подготовка; аксиологизация обучения, образовательный процесс.**

В современных условиях социально-политических и технологических изменений значительно возрастают роль и значение военно-профессионального образования, ориентированного на подготовку специалистов, обеспечивающих национальную безопасность страны в условиях геополитических изменений последних десятилетий. Среди основных стратегий реформирования и модернизации российской армии особое внимание уделено созданию и развитию инновационной системы подготовки офицеров, способных противостоять современным военным и социальным вызовам. Данная установка в полной мере коррелирует с приоритетными направлениями государственной политики в области военного образования до 2025 года. Анализ сложившейся практики подготовки кадров для армии и силовых структур показал необходимость реформирования высшего образования в части проектирования инновационной образовательной среды организации профессиональной подготовки [1, с. 14].

В теории и практике современной педагогики профессионально-личностное самоопределение обучающихся определяется как профессионально-ориентированный процесс и результат целенаправленного и осознанного выбора субъектом саморазвития собственной жизненной позиции, целей и методов, которые в полной мере могут быть использованы в той или иной жизненной ситуации [2, с. 73]. Данное видение формирует стратегию развития личности как субъекта собственного личностного и профессионального становления.

Ориентация на фундаментализацию военно-профессионального образования во взаимодействии с реализацией комплекса педагогических и технологических инноваций определяет современный ресурс подготовки военных специалистов, направленный на развитие вузовской среды профессионально-личностного развития курсантов.

В контексте комплекса организационно-педагогических задач, поставленных перед организациями, ориентированными на развитие военно-профессионального образования, актуализируется задача построения аксиологической основы подготовки кадров и связанная с ней проблема формирования ценност-

но-смыслового отношения курсантов к будущей профессиональной деятельности, необходимых личностных качеств.

Актуальность исследования в данном направлении обусловлена необходимостью разработки управленческих подходов, направленных на развитие ценностно-ориентированной образовательной среды вуза, в том числе военной направленности. При этом возможно выделить следующие противоречия, на разрешение которых направлена аксиологизация образовательного процесса в профессиональной школе между:

- актуальной потребностью общества в личности профессионала с выраженной гуманистической направленностью и недостаточно проработанными идеями и подходами, ориентированными на формирование гуманистической направленности личности будущего профессионала;
- значительным воспитательным потенциалом образовательной среды вуза в формировании гуманистической направленности личности курсанта – будущего офицера и его практической реализацией;
- сложившейся необходимостью изменения системы формирования гуманистической направленности личности курсанта и отсутствием эффективных механизмов сопровождения данного процесса в процессе организации профессиональной подготовки в условиях вуза, ориентированной на профессионально-личностное развитие обучаемых.

Раскрывая сущность профессионально-личностного развития обучающихся, укажем, что пространство аксиологических смыслов профессионально-личностного развития будущего специалиста, в том числе и военного профиля, формируется на понимании того, насколько развиты и реализованы личностные механизмы развития смыслов понимания, формирования профессиональных и личностных намерений, стратегий жизненного переживания как в процессе профессионального становления, так и в личностной самоактуализации [3, с. 6]. Данная точка зрения принадлежит известному отечественному психологу Б.Г. Ананьеву в части установления личностных смыслов профессионально-личностного самоопределения.

Проблемы личностного смысла профессиональной деятельности затрагивает научная концепция И.Д. Беха, указывающего на тот факт, что развитие гуманистически ориентированной, ответственной за себя и окружающих личности, наделенной чувством свободы и заинтересованности в саморазвитии, в наибольшей степени связано с наличием аксиологической системы, в основе которой лежат сформированные духовные ценности. Следуя представленной данным отечественным психологом концепции, духовность как составляющая внутреннего мира человека в максимальной степени коррелирует с уровнем нравственной культуры всего человечества [4, с. 45].

Данная концепция утверждает человека как высшую ценность и устанавливает приоритет личностно ориентированного подхода в образовании, аксиологизацию образовательного процесса, в том числе в высшей школе.

Личностно ориентированный подход к построению целостного образовательного процесса основывается на ряде методологических принципов, среди которых наиболее значимыми выступают следующие:

– самоценность личности и ее ценностного мира;
– уважение к индивидуальности каждого;
– нацеленность на личностную самореализацию в профессиональной деятельности и т.д.

Отечественные ученые (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов [5]) выделили основные задачи формирования гуманистической направленности личности.

Решение данных задач формирует аксиологическую основу развития личности, пространство профессионально-личностного развития и личностного самоопределения, а также отражает идею создания образовательной среды вуза.

Следуя подходу Э.З. Галимовой, полагаем, что образовательная среда высшей школы – это грамотно организованная часть образовательного пространства вуза, в котором на основе использования комплекса организационных и содержательных педагогических ресурсов формируется личность будущего специалиста, его профессионально-ориентированные и личностные компетенции [6, с. 110]. При этом педагогический потенциал образовательной среды вуза военной направленности заключается в совокупности условий, принципов, факторов для профессионально-личностного развития курсантов.

Анализ ситуаций личностного развития курсантов показал, что ориентация на аксиологизацию образовательного процесса вуза способствует формированию у человека отношения к себе, людям, профессии, в результате чего обучающийся становится ответственным за принимаемые решения.

В качестве основных задач развития образовательной среды вуза выделим следующие:

– корректировка системы личностных ценностей курсанта с ориентацией на традиционные общечеловеческие ценности, ценности национальной культуры, ценности межличностного отношения, ценности профессионального развития;
– формирование мировоззрения, основанного на понимании единства и взаимовлияния культур; профессиональных интересов и собственной траектории профессионально-личностного развития;
– направленность на овладение системой этических и правовых норм и на адекватное поведение в соответствии со сложившейся системой профессионального развития и личностной самореализации;
– формирование системы личностных установок, направленных на формирование высокого уровня профессионализма, реализацию разнообразных видов деятельности;
– развитие опыта конструктивной межличностной профессионально-ориентированной коммуникации;
– развитие навыков самоуправления, самореализации, самоактуализации в достижении вершин профессионализма;
– формирование чувства принадлежности к профессиональной общности, развитие корпоративной культуры.

В соответствии с подходами современной психологии личностное самоопределение выступает важной частью профессионального развития, характеризуется совокупностью следующих аспектов:

1) невозможностью формализации для данного вида самоопределения;

2) «включенностью» процесса личностного самоопределения в процесс наивысшего проявления жизненного самоопределения;

3) личностное самоопределение как процесс создания условий идентификации личности, характеризующийся осознанием индивидом себя хозяином собственной жизни.

Современным исследователем Н.С. Пряжниковым профессионально-личностное самоопределение индивида видится, прежде всего, как стремление четко и обоснованно найти собственное направление саморазвития в рамках овладения основами профессиональной деятельности [7, с. 166].

В соответствии с современными представлениями о природе и специфике профессионально-личностного развития индивида, а также с учетом аксиологического контекста проводимого нами исследования определим *профессионально-личностное самоопределение индивида как процесс развития навыков к определенному виду профессиональной деятельности*.

Важнейшей составляющей целостного процесса профессионально-личностного самоопределения курсантов военных вузов в контексте реализации аксиологического подхода является определение *курсантом собственной траектории военно-профессионального и личностного развития*.

Зарубежные исследователи в процессе изучения проблемы профессионально-личностного самоопределения обучающихся рассматривают сам выбор профессионального направления (исследования Ф. Парсонс, П.А. Шавир, Т.В. Кудрявцева, В.Ю. Шегуровой, В.Ф. Сафина, Э. Ро, Дж. Холланда, М.Р. Гинзбурга, Е.И. Головахи, Д. Сьюпера и др.). Именно профессиональный выбор является одним из ключевых моментов профессионально-личностного самоопределения. В наибольшей степени это относится к системе военного образования, выбор которого предопределяется наличием необходимой мотивации к военно-профессиональной деятельности.

Под термином «профессиональная ориентация» следует понимать понятие, включающее в себя применение различных мероприятий, способствующих подготовке личности к выбору профессионально-личностного направления, получение профессии и развитие личности в ней. Данное направление является процессом, направленным на стимулирование профессионально-личностного самоопределения посредством применения следующих методов: профдиагностика, профконсультация, профтренинги, профпросвещение, профпропаганда и так далее. Кроме того, данное определение раскрывает комплекс мероприятий, направленных на профессиональную профилактику специалистов: профадаптация, психодиагностика и профессиональный отбор и т.д.

Как показывает исследование, любые факторы воздействия на процесс профессионально-личностного самоопределения или самоопределения в профессии оказывают влияние как на выбор будущего профессионально-личностного направления, так и на процесс жизненного самоопределения, являясь следствием формирования индивида в целом. В настоящее время процесс профессионально-личностного самоопределения курсантов вузов Росгвардии определяется влиянием различных видов стимулирования обучения, как внешних, так и внутренних. Как известно, в настоящее время государство предъявляет значительные требования к профессионально-личностному развитию курсантов вузов Росгвардии.

Для положительной динамики развития общества необходимо, чтобы курсанты вуза быстро и качественно овладевали полученными в процессе обучения необходимыми знаниями, а также принимали активное личное участие в процессе овладения навыками профессионально-личностного роста на всех этапах обучения в вузе. Это утверждение дает основание полагать, что решение многообразных задач профессионально-личностного самоопределения курсантов вузов выступает в настоящее время одной из наиболее важных задач, стоящих перед профессорско-преподавательским коллективом.

Библиографический список

1. Тухватуллин Б.Т., Алипханова Ф.Н. Военно-профессиональная подготовка курсантов вузов внутренних войск Росгвардии. *Международный научно-исследовательский журнал*: материалы II межвузовской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2013; Ч. 3: 79 – 82.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва, 2005.
3. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1974: 4 – 18.
4. Бех И.Д. *Рефлекция психического здоровья у старшеклассников*. Запорожье, 2010.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Галимова Э.З. Педагогический потенциал образовательной среды вуза в повышении эффективности профессиональной социализации студента. *Мир науки, культуры, образования.* 2010; № 4: 109 – 112.
7. Пряжников Н.С. *Методы активизации профессионального и личностного самоопределения*. Москва: МПСИ, 2002.

References

1. Tuhvatullin B.T., Aliphanova F.N. Voenno-professional'naya podgotovka kursantov vuzov vnutrennih vojsk Rosgvardii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*: materialy II mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2013; Ch. 3: 79 – 82.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva, 2005.
3. Anan'ev B.G. K psihofiziologii studencheskogo vozrasta. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly*. Leningrad, 1974: 4 – 18.
4. Beh I.D. *Reflekciya psihicheskogo zdorov'ya u starsheklassnikov*. Zaporozh'e, 2010.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
6. Galimova `E.Z. Pedagogicheskij potencial obrazovatel'noj sredy vuza v povyshenii `effektivnosti professional'noj socializacii studenta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2010; № 4: 109 – 112.
7. Pryazhnikov N.S. *Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya*. Moskva: MPSI, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00920

***Salitova F.Sh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gzhel State Univercity (Gzhel, Moscow Region, Russia), E-mail: faridamail@bk.ru*
***Ulyanova O.V.**, postgraduate, Gzhel State Univercity (Gzhel, Moscow Region, Russia), E-mail: u.olga.om@gmail.com*

WAYS OF FORMING THE INTEREST OF STUDENTS TO AESTHETIC EDUCATION IN CONDITIONS OF A MODERN UNIVERSITY: FOREIGN EXPERIENCE. The article considers promising ways, according to the authors, of forming students' interest in aesthetic education (taking into account the experience of foreign colleagues). The article substantiates the need to increase interest in the artistic creativity of future teachers studying at a university. Reasons for the need for activities related to art, music and other types of creativity in educational institutions are explained. The developing effect of creative activity is explained from the point of view of "neuroscience", according to interdisciplinary research by foreign teachers and neurophysiologists. The main advantages of the influence of music and visual activities related to the development of thinking, attention, memory, perception, speech abilities, emotional and volitional sphere are listed, which has a huge positive effect on the formation of both educational and social skills and, in general, the character and positive perception of the individual. The article describes the concepts of a number of foreign researchers dealing with the problems of artistic creativity in education. There are some recommendations that can help increase the interest of modern students in artistic and aesthetic and musical-aesthetic activities.

Key words: **arts, creativity, aesthetic education, aesthetic development, aesthetic culture, interest, development, thinking, memory, language abilities, music, artistic and aesthetic development, musical and aesthetic development, music, students, future teachers.**

***Ф.Ш. Салитова**, д-р пед. наук, проф., Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: faridamail@bk.ru*
***О.В. Ульянова,** аспирант, Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: u.olga.om@gmail.com*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В статье рассматриваются перспективные, по мнению авторов, пути формирования интереса студентов к эстетическому образованию (с учётом опыта зарубежных коллег). Обосновывается необходимость повышения интереса к художественному творчеству будущих педагогов, обучающихся в вузе. Разъяснены причины необходимости в деятельности, связанной с художественным, музыкальным и другими видами творчества в образовательных учреждениях. Развивающий эффект творческой деятельности объясняется с точки зрения нейронауки, согласно междисциплинарным научным исследованиям зарубежных педагогов и нейрофизиологов. Перечислены основные преимущества влияния занятий музыкой и изобразительной деятельностью, касающиеся развития мышления, внимания, памяти, восприятия, речевых способностей, эмоционально-волевой сферы, что оказывает колоссальный положительный эффект на формирование как учебных, так и социальных навыков и в целом – характера и позитивного мировосприятия индивида. Характеризуются концепции ряда зарубежных исследователей, занимающихся проблемами художественного творчества в образовании. Предлагаются некоторые рекомендации, которые могут способствовать повышению интереса современных учащихся к художественно-эстетической и музыкально-эстетической деятельности.

Ключевые слова: **искусство, творчество, эстетическое образование, эстетическое развитие, эстетическая культура, интерес, развитие, мышление, память, языковые способности, музыка, художественно-эстетическое развитие, музыкально-эстетическое развитие, музыка, обучающиеся, будущие педагоги.**

С древнейших времён музыкальное и изобразительное искусство считалось неотъемлемой частью мира человека, необходимым условием его существования в культурном социуме, фактором гармоничного развития. Понимание ценности эстетического образования менялось на протяжении веков, однако всегда оставалось актуальным. В настоящее время нет сомнений, что эстетическое образование играет важную роль в становлении личности ребёнка, поэтому является необходимой составляющей процесса воспитания.

Однако в последние годы дисциплины эстетического цикла мало включаются в учебные планы вузов и колледжей, а то и вовсе отсутствуют. Всё меньшее значение придаётся в школе эстетическому воспитанию, без которого невозможно полноценное духовно-нравственное формирование подрастающих поколений – соотношение учебных дисциплин складывается отнюдь не в пользу данного фактора. Но школьные учителя и педагоги-психологи не должны забывать о ценности эстетической составляющей школьной жизни. Для этого в любом учебном заведении необходимо поддерживать и создавать культурную среду. Самому педагогу независимо от его специализации следует быть носителем культурных ценностей и источником эстетических ориентиров для окружающих. Он должен быть не только осведомлен, но и лично заинтересован в своём эстетическом развитии. Это одно из условий успешной передачи знаний тем, кого обучает и воспитывает современный учитель.

В отечественной педагогике достаточно хорошо разработаны методы воспитания эстетической культуры будущего педагога (Фролова Т.В., Хамзина Г.Р., Суходольская-Кулешова О.В.) [1, с. 4; 2, с. 10 – 11]. Но в современных условиях, к сожалению, их невозможно реализовывать в полном объёме по причине недостаточности или отсутствия в учебном плане соответствующих дисциплин. В связи с этим возникает вопрос о дополнительном наполнении программ подготовки будущих педагогов. Это наполнение должно нести современную, содержательную, интересную и важную для самого студента информацию, чтобы будущий педагог, сам являясь образованным и увлечённым в плане эстетической культуры человеком, мог создавать культурную среду и воспитывать интерес к эстетической составляющей в процессе своей работы с обучаемыми.

В настоящее время, несмотря на признание научной и педагогической общественностью значимости эстетической парадигмы образования, существенно снижаются возможности её воплощения в отечественную текущую образователь-

ную практику. В связи с этим представляется необходимым обратиться к опыту педагогов и учёных разных стран мир прошлого и настоящего, которые активно изыскивают новые возможности формирования интереса к искусству у различных контингентов обучающихся. Особое внимание при этом они обращают на эстетическое развитие будущих педагогов, чтобы они могли и стремились раскрывать в своей дальнейшей профессиональной деятельности творческий потенциал своих воспитанников, создавая для них благоприятную культурную среду.

Зарубежный опыт показывает, что если обогатить содержание учебного процесса студента такой информацией, которая даст ему возможность осмыслить, какую огромную роль может играть искусство в жизни любого человека, то он будет с большей готовностью привносить эти знания и эстетическую культуру в жизнь своих учеников [3, с. 40; 4, с. 14].

В последние десятилетия за рубежом (США, страны Европейского союза и др.) проводились междисциплинарные исследования по изучению влияния различных видов искусства на успешность учебной деятельности в разнообразных образовательных пространствах с возрастной дифференциацией категорий обучающихся. К настоящему времени накоплен довольно большой опыт исследований, соединивших в себе несколько областей научных знаний: педагогику, психологию, нейропсихологию, нейробиологию и др. Такая интеграция различных научных направлений позволяет проникать важнейшим для педагогики областям психологических знаний в педагогическую науку и менять отношение педагогов к актуальным вопросам обучения и воспитания. Исследования, о которых идёт речь, касаются влияния художественного, музыкального, театрального и хореографического искусства на развитие познавательных процессов обучаемых (А. Бреан, Г. Скейе, А. Пател, М. Познер, Б. Патойне, К. Дунбар, Дж. Джонидес, Е. Виннер, Г. Шлауг и другие) [3, с. 38; 5, с. 82; 6, с. 297; 7, с. 7 – 8].

Исследования показывают, что деятельность, сфокусированная на любом виде искусства, оказывает позитивное воздействие на качественное и функциональное состояние мозга. Улучшения касаются памяти, внимания, скорости и качества освоения новых знаний, интереса к учёбе, креативности и смелости при освоении любых новых задач, не только собственно творческих.

Для решения проблемы повышения уровня интереса будущих педагогов, обучающихся в вузе, к искусству также целесообразно обратиться к современному зарубежному опыту. Например, будущие учителя должны знать, что практика в любом виде искусства существенно улучшает внимание и память, а это положительным образом сказывается на процессе обучения и повышает интеллектуальный уровень: «Если мы находим искусство, которое «работает» для нас, которое зажигает в нас интерес и вовлекает нас всем сердцем, мы заметим улучшения и в других областях, в которых важно внимание, таких как обучение. Улучшается память, а также процесс познания в целом» [7, с. 2].

Фондом Dana Foundation, частной благотворительной организацией в Нью-Йорке (США), занимающейся фундаментальными исследованиями мозга, совместно с педагогами регулярно организуются исследования, связанные с преподаванием различных видов искусства и влиянием эстетического образования на мозг человека. Учёные утверждают, что дети, обучающиеся музыке или изобразительному искусству, демонстрируют лучшие способности к обучению чтению; у них лучше развиты способности к звуковому анализу. Получены данные об улучшении вычислительных навыков и улучшении способностей детей в процессе освоения геометрии. Танец также помогает продвижению в учёбе как деятельность, требующая одновременно умственных действий, пространственной ориентировки и двигательных навыков. Этим он побуждает к организации сложных действий. Драматическое же искусство более всего способствует развитию памяти и формированию социальных навыков [9].

Особое место в зарубежных исследованиях по проблемам влияния искусства на обучение и воспитание занимает музыка. В них убедительно доказывается полезность занятий этим видом художественного творчества для каждого индивида. Почти все исследователи однозначно отмечают, что мозг музыканта (обучавшегося музыке от 2-х до 5-ти лет) по своему функциональному состоянию превосходит мозг не-музыканта. Нейрофизиологи обнаружили, что мозг человека, занимавшегося музыкой не менее 2-х лет, претерпевает некоторые структурные изменения, в частности, увеличивается объём серого вещества. В результате у него развивается способность работать быстрее и тратить меньше энергии, чем раньше на решение различных задач. Ребёнок, обучающийся музыке, успешнее решает творческие задачи, используя при этом нестандартные способы, справляется с эмоциями, возникающими из-за трудностей в учёбе или жизни, управляет своим поведением в проблемных социальных ситуациях [3]. Взаимодействие с музыкой заставляет работать весь мозг в целом, а не отдельные его участки. Этими и другими особенностями процесса музыкальной деятельности ученые объясняют колоссальное влияние на процессы обучения. Вот некоторые результаты экспериментов, проведенных педагогами и психологами с привлечением технологий, позволяющих непосредственно и по истечении времени наблюдать за работой мозга:

- знания, умения и навыки обучающегося музыке лучше структурированы, распределены по категориям,
- процесс запоминания у музыканта лучше организован, ему легче припоминать уже имеющиеся знания и «наслаивать» на них новые,
- ребёнок, занимающийся музыкой, более успешен в овладении математическими знаниями, речью, звуковым анализом и синтезом, чтением,
- внимание и контроль за собственной деятельностью и своими эмоциями в учебном процессе и при общении с другими людьми у тех, кто занимается музыкой, выше, чем у других (А. Пател, И. Перетц, Р. Заторри, М. Познер, К. Дунбар, Дж. Джонидес) [9].

Дж. Бертон, Р. Хоровиц и Х. Абелес по результатам своего проекта по внедрению в школы (12 американских школ, 2046 учеников) программы по обучению искусству всех детей сделали следующие выводы: «Узко сфокусированная программа, в которой нет предметов искусства или им уделяется недостаточное внимание, оказывает негативный эффект на развитие когнитивной компетентности и мыслительных навыков, а также на развитие личности и её отношение к жизни в целом» [3, с. 11].

В этой связи представляет интерес исследование А. Коллинз, австралийского педагога и ученого: «В связи с уменьшением акцента, времени, ресурсов, выделяемых для музыкального образования в течение трёх последних десятилетий, всё меньше и меньше будущих учителей, проходящих обучение, … получают личный опыт понимания эстетических преимуществ музыкального образования. Следовательно, всё, что остаётся – это научное понимание преимуществ» [4, с. 3].

Анитой Коллинз был проведён эксперимент по обучению учителей элементарным навыкам музицирования, повышению осведомленности о музыкальном искусстве, а также о современных исследованиях работы мозга в процессе занятия искусствами. В исследовательской работе Коллинз педагогам-не-музыкантам было показано, как занятия музыкой развивают, в том числе, немузыкальные способности и улучшают успеваемость [5, с. 295 – 311]. Результаты исследования показали, что педагоги, участвовавшие в исследовании, стали гораздо больше заинтересованы в музыкально-эстетическом воспитании и образовании своих воспитанников. Полученные ими знания из области нейробиологии, а также собственный опыт музицирования существенно повысили у учителей общего профиля ценность музыкального образования. Неожиданным результатом стало качество положительных изменений: экспериментальная группа обратилась к «широким философским преимуществам музыкального образования для развития ребенка», как бы заново оценивая его эстетическое и общечеловеческое значение [5, с. 211].

Анализ зарубежных источников показывает, что объём дисциплин эстетического цикла в учебных заведениях, занимающихся подготовкой будущих педагогов, имеет тенденцию к снижению не только в России, но по тем или иным причинам в целом ряде стран мира. Данная проблема приобретает в настоящее время глобальный характер. Учёные обеспокоены спадом интереса детей и молодежи к подлинному искусству, причины которого видят в недостаточности внимания к вопросам этетического воспитания как со стороны школы, так и института семьи [10, с. 29]. В связи с этим видится перспективным более активное объединение усилий отечественных специалистов и зарубежных коллег, в том числе на базе деятельности международных организаций и фондов, как например, International Society for Music Education (Международное общество музыкального образования), в рамках которого функционирует Российская общенациональная секция.

Таким образом, одной из первоочередных задач научной и педагогической общественности становится разработка системы мер, способствующих повышению значимости различных видов художественной деятельности в жизни современного социума.

Библиографический список

1. Фролова Т.В. *Художественно-эстетическое развитие студентов в воспитательной системе университета*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Оренбург, 2006.
2. Хамзина Г.Р. *Музыкально-эстетическое воспитание студентов немузыкальных факультетов педагогического ВУЗа.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 2002.
3. Burton J., Horowitz R., Abeles H. *Learning in and through the arts. Curriculum implication.* Champions of change. Center for Arts Education Research. Teachers College, Columbia University. 1999; № 7: 35 – 46.
4. Collins A.M. Neuroscience, music education and the pre-service primary (elementary) generalist teacher. *International Journal of Education & the Arts.* 2014; Vol. 15, № 5. Available at: http://www.ijea.org/v15n5/
5. Collins A.M. *Bigger, better brains: neuroscience, music education and the pre-service early childhood and primary (elementary) generalist teacher.* PhD thesis. Melbourne, 2012.
6. Бреан А., Скейе Г.У. *Музыка и мозг: Как музыка влияет на эмоции, здоровье и интеллект*. Перевод с английского. Москва: Альпина Паблишер, 2020.
7. Posner M., Patoine B. *How arts training improves attention and cognition*, 2009. Available at: http: //www.dana.org/printerfriendly.aspx?id=23206
8. Magsamen S.H. Battro A.M. Understanding how the arts can enhance learning. *International mind, brain, and education society and blackwell publishing, Inc.* 2011; Vol. 5, № 1: 1 – 2.

9. *Learning, arts and the brain. The Dana Consortium Report on Arts and cognition.* Organized by M. Gazzaniga. New York/Washington, D.C., 2008. Available at: http: s.dosworkspase.com/d/AFsrhKG4nll7pODcxrmmFA
10. Magsamen S.H. The arts as part of our everyday lives: making visible the value of the arts in learning for families. *International mind, brain, and education society and blackwell publishing, Inc.* 2011; Vol. 5, № 1: 29 – 32.

References

1. Frolova T.V. *Hudozhestvenno-`esteticheskoe razvitie studentov v vospitatel'noj sisteme universiteta*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2006.
2. Hamzina G.R. *Muzykal'no-`esteticheskoe vospitanie studentov nemuzykal'nyh fakul'tetov pedagogicheskogo VUZa.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2002.
3. Burton J., Horowitz R., Abeles H. *Learning in and through the arts. Curriculum implication.* Champions of change. Center for Arts Education Research. Teachers College, Columbia University. 1999; № 7: 35 – 46.
4. Collins A.M. Neuroscience, music education and the pre-service primary (elementary) generalist teacher. *International Journal of Education & the Arts.* 2014; Vol. 15, № 5. Available at: http://www.ijea.org/v15n5/
5. Collins A.M. *Bigger, better brains: neuroscience, music education and the pre-service early childhood and primary (elementary) generalist teacher.* PhD thesis. Melbourne, 2012.
6. Brean A., Skeje G.U. *Muzyka i mozg: Kak muzyka vliyaet na `emocii, zdorov'e i intellekt*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Al'pina Pablisher, 2020.
7. Posner M., Patoine B. *How arts training improves attention and cognition*, 2009. Available at: http: //www.dana.org/printerfriendly.aspx?id=23206
8. Magsamen S.H. Battro A.M. Understanding how the arts can enhance learning. *International mind, brain, and education society and blackwell publishing, Inc.* 2011; Vol. 5, № 1: 1 – 2.
9. *Learning, arts and the brain. The Dana Consortium Report on Arts and cognition.* Organized by M. Gazzaniga. New York/Washington, D.C., 2008. Available at: http: s.dosworkspase.com/d/AFsrhKG4nll7pODcxrmmFA
10. Magsamen S.H. The arts as part of our everyday lives: making visible the value of the arts in learning for families. *International mind, brain, and education society and blackwell publishing, Inc.* 2011; Vol. 5, № 1: 29 – 32.

Статья поступила в редакцию 30.10.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00921

Khovalyg N.N., *postgraduate, Department of Pedagogy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: nadejda_ho@mail.ru*

ETHNOPEDAGOGICAL FAMILY VALUES IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER PUPILS. The article presents an analysis of the ethno-pedagogical family values of the Tuvan people in the spiritual and moral education of primary schoolchildren. The family as an ethnopedagogical value is a separate category in the spiritual and moral education of the individual. Ethno-pedagogical family values can include the love of schoolchildren for the surrounding native nature, the foundations of patriotic and labor education in the family, close people, home, health and happiness of family members. The paper considers issues in accordance with the "Concept of spiritual and moral education and development of personality in educational institutions of the Republic of Tyva". Younger students from the earliest years receive skills and abilities related to the working life of the family. The work also separately systematized ethno-pedagogical values in families with a traditional way of life. The article is intended for researchers in the field of pedagogy, teachers and graduate students of pedagogical training areas.

Key words: **family, Tuvan people, spiritual and moral education, education, values, ethnopedagogy.**

Н.Н. Ховалыг, *аспирант, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: nadejda_ho@mail.ru*

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящей статье представлен анализ этнопедагогических семейных ценностей тувинского народа и их роль в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Семья как этнопедагогическая ценность представляет собой отдельную категорию в духовно-нравственном воспитании личности. К этнопедагогическим семейным ценностям можно отнести любовь школьников к окружающей родной природе, основы патриотического и трудового воспитания в семье, близких людей, домашний очаг, здоровье и счастье членов семьи. В работе рассмотрены вопросы в соответствии с Концепцией духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва. Младшие школьники с самых ранних лет получают навыки и умения, связанные с трудовой жизнью семьи. В работе также отдельно систематизированы этнопедагогические ценности в семьях с традиционным укладом. Статья предназначена для исследователей в области педагогики, преподавателей и аспирантов педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: **семья, тувинский народ, духовно-нравственное воспитание, образование, ценности, этнопедагогика.**

Цель статьи – раскрыть основы этнопедагогических семейных ценностей в духовно-нравственном воспитании младших школьников.

В настоящее время важное место в образовании занимает духовно-нравственное воспитание личности, основанное на семейных ценностях. Н.М. Боаги отмечает: «Этнопедагогический подход к воспитанию, ставший приоритетным в современных условиях, актуализирует проблемы изучения народной педагогики как фактора традиционной системы воспитания подрастающего поколения. Её основу составляют духовная культура, народные традиции, обычаи, а также социально-этические нормы поведения в воспитании гражданина своей Родины» [1]. Итак, в настоящее время этнопедагогический подход в духовно-нравственном воспитании младших школьников занимает особое место в тувинской народной педагогике.

В становлении и развитии тувинской народной педагогики огромную роль сыграли труды М.Б. Кенин-Лопсана [2], Ч.М. Чулдума [3]. В народной педагогике тувинцев главное место занимают этнопедагогические исследования Х.Д.-Н. Ооржака [4; 5], Т.Т. Мунзук [6; 7; 8], Г.Д. Сундуй [9], А.С. Шаалы [10; 11], С.Я. Ооржак [12], Н.Ч. Дамба [6] и др. В данных работах раскрыты основные пути формирования тувинской народной педагогики, характеризующие этнопедагогические традиции тувинского народа.

Как и у других народов, у тувинцев сформировалась народная педагогика, которая прочно вошла в традиционную систему воспитания и играет главную роль в стремлении народов сохранить свою самобытность.

А.С. Шаалы пишет: «В современных этнопедагогических исследованиях предметная область расширяется. В обосновании актуальности их содержания важно направлять внимание не только на возрождение, сохранение и значимость традиций, обычаев, обрядов и других аспектов этнической культуры, на знания людей в данной области, но и, прежде всего, на формирование этнопедагогических семейных ценностей у младших школьников. В соотнесении с категорией «воспитание» требуется более углубленное изучение в этнопедагогических исследованиях «кижизидилге», исходя из его корня «кижи» – человек» [11]. В качестве примера можно привести самую известную тувинскую пословицу *Кижи болуру чажындан, аът болуру кулунундан* ('Человеком становятся с детства, конь становится с жеребенка'). Учитель во время занятий с помощью пословицы передает самые важные качества духовно-нравственного воспитания младших школьников.

О воспитательной сущности тувинской народной педагогики справедливо пишут Т.Т. Мунзук, Н.Ч. Дамба и В.В. Марюхина, выделяя, что «тувинский народ накопил богатый опыт воспитания подрастающего поколения, создал прекрасные прогрессивные традиции и обычаи, в которых сконцентрированы методы и приемы, средства и пути народного воспитания. У тувинцев сложился нравственный идеал арата-скотовода, земледельца и охотника» [6, с. 88].

В настоящее время недостаточно используются задачи и возможности этнопедагогической науки в духовно-нравственном воспитании младших школьников, особенно в региональных научных исследованиях.

Духовно-нравственное воспитание и развитие личности выражается в следующей системе базовых национальных ценностей:

1. Человек как личность.
2. Семья как ценность.
3. Культура как ценность.
4. Язык как ценность.
5. Природа как ценность.
6. Труд как ценность.

7. Образование как ценность.

8. Патриотизм (родинопочитание) как ценность.

9. Здоровье и жизнь человека как ценность [13].

Из определенной в Концепции ценностей мы остановимся на *семье как ценности,* которая включает в себя ценности, связанные с личной жизнью человека. К этнопедагогическим семейным ценностям можно включить любовь школьников к окружающей родной природе, основы патриотического и трудового воспитания в семье, близкие люди, домашний очаг, здоровье и счастье членов семьи.

Систему этнопедагогических семейных ценностей мы определяем как совокупность позитивных отношений между членами семьи, базовыми из которых являются любовь, радость, взаимоотношения детей и их родителей, доверительное общение в семье.

Как справедливо отмечает Т.Т. Мунзук, «тувинский народ проявлял большую любовь и привязанность к детям. Ребенок – человек как ценность. Народ считает, что «дети – великое богатство, а скот – мнимое богатство». Бытует мнение, что в многодетной семье жизнь становится полноценнее, каждый привыкает к самостоятельному труду, дисциплине, взаимопомощи, понимает чувство ответственности, долга, быстро приобретает необходимые навыки и умения. Большой заботой каждой семьи было сохранение здоровья ребенка» [8]. Из этого можно сделать вывод о том, что в основе духовно-нравственного воспитания и развития личности младших школьников главное место занимает семья. Приоритетными задачами формирования духовно-нравственного воспитания этнопедагогических семейных ценностей являются любовь и поддержка родителей к своим детям, патриотическое и трудовое воспитание детей, глубокое уважение и почитание родителей, старшего поколения.

В духовно-нравственном воспитании младших школьников через этнопедагогические семейные ценности главную роль играют мать и отец – родители. Об огромной роли семьи в формировании духовно-нравственного воспитания свидетельствует тувинская пословица *Ие сөзүн ижип болбас, ада сөзүн ажырып болбас* (‘букв.: Нельзя пить слово матери, нельзя проглотить слово отца’).

О высоком культе матери известный ученый по этнопедагогике тувинского народа А.С. Шаалы отмечает следующее: «Одной из характерных черт тувинцев является высокий культ матери, родственников по материнской линии: «Чер-Ие» – «Мать-Земля», «На красе чаю не сваришь, к косе коня не привяжешь». Так, каждый из близких родственников беременной женщины или роженицы, кто приезжал в ее юрту, обязательно должен был преподнести подарок или мясные или молочные продукты и т.д. На всех семейно-родовых праздниках почитаются родственники со стороны матери. Первыми благословения новорожденному произносили родные по линии матери, они же дарили подарки, например, трёхлетнему ребенку при совершении обряда «баш дүгү хылбыктаары» – «подрезание родовых волос» [11]. В тувинском фольклоре о высоком культе матери в духовно-нравственном воспитании детей говорят следующие тувинские пословицы: *Кыстыг кижи кыя сөглээр, оолдуг кижи оя сөглээр* (‘Имеет дочерей – намеками привяжет, имеет сыновей – всю правду сразу скажет’, ‘Птица гнездо стережет, детей человек бережет’*), Кускун кара-даа бол төлүнге ынак* (‘воронята черны, да вороне родны’).

Кроме этого, учебная программа предмета «Окружающий мир» в начальных классах направлена на ознакомление с многообразием предметов живой природы. В связи с этим можно использовать возможность вместе с подачей основного материала использовать материал тувинской народной педагогики в учебной и внеклассной деятельности. Главной целью изучения окружающего мира является развитие общественно значимых качеств личности, ценностных представлений о природе, людях, обществе.

Например, во 2 классе, изучая тему «Семья народов России», школьники узнают, что на территории России проживают более 150 народов со своими традиционными обычаями и культурой. В качестве домашнего задания можно дать исследовательскую работу, связанную с поиском информации традиционной культуры какого-либо народа. С помощью вопроса «Представители каких народов населяют твой край?» младшие школьники узнают, что на территории России живут общей семьей разные народы. Кроме этого, школьники узнают всевозможные национальные праздники народов, проживающих на территории России. В качестве примера можно привести национальный праздник татар Сабантуй, у хакасского народа Новый год – Чыл Пазы, Тун-Пайрам – праздник первого айрана, главный летний праздник скотоводов, а у тувинцев Новый год – Шагаа, главный национальный праздник животноводов – Наадым. Таким образом, учебный предмет «Окружающий мир» является основой правильного духовно-нравственного воспитания младших школьников через этнопедагогические семейные ценности в окружающем мире.

Во 2 классе, изучая тему «Берёзовая роща», младшие школьники узнают об особом отношении тувинского и русского народов к берёзе (хадың). В качестве домашнего задания можно дать исследовательскую работу, связанную с поиском пословиц, поговорок, загадок о берёзе, поиск народных лекарственных берёзовых рецептов и информацию о народных промыслах, в которых используют это дерево.

Знакомство с элементами тувинской народной педагогики продолжается при изучении темы «Почва» (3 класс). На этом уроке можно включить в беседу народные сказания, пословицы загадки, в которых народ воспевает Землю как *Чер – ие* («Земля – мать»), *Дээр – ада* («Небо – отец»). Школьники вместе с учителем рассуждают, почему и в настоящее время так бережно относятся к земле. В конце урока ученики высказывают мнение о том, что и в современном мире очень важно бережное отношение к земле-кормилице.

Далее мы рассмотрим другую важную функцию семьи – *подготовка к трудовому воспитанию.* Трудовое воспитание детей – один из самых важных путей формирования духовно-нравственного воспитания детей в семье. Важнейшими задачами в трудовом воспитании детей была помощь старшим, пробуждение у младших школьников интереса к трудовой деятельности. Например, тувинская пословица *Чалгаа чорба, кежээ чору* (‘Будь трудолюбивым, а не ленивым’) призывает детей с малых лет быть трудолюбивыми. В качестве примера можно привести другие пословицы тувинского народа: *Эки кылган ажыл, элеп читпес алдар* (‘Работал, не жалея сил – в народе славу заслужил’*), Уран дарган эргээн какпас, уран кыс удазынга ораашпас* (‘Кузнец-умелец не отшибет палец, швее-искуснице в нитках не запутаться’) свидетельствуют о приучении детей к трудовому воспитанию в семье с раннего возраста.

Среди различных видов традиционной хозяйственной деятельности тувинского народа ведущее место занимает скотоводство. К выполнению различных поручений тувинские дети привлекались примерно с четырех – пяти лет. В 10 – 12 лет дети становились самостоятельными пастухами, держали телят около коров, когда их доили утром и вечером, собирали дрова для топлива, таскали воду. Например, в целях воспитания детей с малых лет к труду с помощью тувинской пословицы *Биче чалгаа улуг чалгаага чедирер* (‘Маленькая лень до большой дорастет’) разоблачали любой вид безделья [11]. Через пословицу *Чалгаа кижи бажым дээр, чазый кижи суксадым дээр* (‘Ленивый говорит: «голова болит», обжора говорит: «пить хочется»’) учитель младшим школьникам объясняет, что труд занимает важное место в жизни народа. Итак, формирование трудового воспитания младших школьников опирается на накопленный опыт тувинского народа, проявляя высокие духовные качества.

Таким образом, в анализе этнопедагогических семейных ценностей в духовно-нравственном воспитании младших школьников важное место занимает учебный предмет «Окружающий мир». Самыми важными в духовно-нравственном воспитании младших школьников выступают такие этнопедагогические семейные ценности, как почитание старших, забота о младших, трудовое воспитание, которое приносит благополучие и радость в семье. Также младшие школьники в раннем возрасте получают навыки и умения, связанные именно с трудовой жизнью семьи.

Библиографический список

1. Боаги Н.М., Андросов М.А., Филатова В.А. Реализация этнопедагогического подхода в нравственном воспитании учащихся начальных классов современной школы. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2014; № 6 (14): 242 – 245.
2. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная этическая культура тувинцев. Кызыл, 2006.
3. Чулдум Ч.М. *Примерные разъяснения терминов народной педагогики*. Кызыл, 1999.
4. Ооржак Х.Д.-Н. *Педагогическое содержание физической культуры народов Южной Сибири*. Кызыл, 1995.
5. Ооржак Х.Д.Н., Ооржак С.Я. Этнопедагогика и этнопедагогическое знание (изучение и усвоение). *Северные архивы и экспедиции*. 2019; Т. 3, № 4: 85 – 91.
6. Марюхина В.В., Мунзук Т.Т., Дамба Н.Ч. Воспитательная сущность тувинской народной педагогики. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 87 – 89.
7. Мунзук Т.Т. *Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 1990.
8. Мунзук Т.Т. Художественно-эстетическая роль фольклора в народном воспитании тувинцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 239 – 241.
9. Сундуй Г.Д. *Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в нравственном воспитании младших подростков*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1993.
10. Шаалы А.С. *Этнопедагогическая подготовка учителя к нравственному воспитанию учащихся тувинской школы на традициях народного этикета.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1993.
11. Волков Г.Н., Салчак К.Б., Шаалы А.С. *Этнопедагогика тувинского народа*. Кызыл, 2009.
12. Ооржак С.Я. Этнопедагогические исследования на материале Республики Тыва. *Вестник Тувинского государственного университета.* 2013; Т. 4, № 4: 46 – 53.
13. *Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва.* Кызыл: Издательско-полиграфический отдел «Билиг», 2011.

References

1. Boagi N.M., Androsov M.A., Filatova V.A. Realizaciya `etnopedagogicheskogo podhoda v nravstvennom vospitanii uchaschihsya nachal'nyh klassov sovremennoj shkoly. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2014; № 6 (14): 242 – 245.
2. Kenin-Lopsan M.B. Tradicionnaya `eticheskaya kul'tura tuvincev. Kyzyl, 2006.
3. Chuldum Ch.M. *Primernye raz`yasneniya terminov narodnoj pedagogiki*. Kyzyl, 1999.
4. Oorzhak H.D.-N. *Pedagogicheskoe soderzhanie fizicheskoj kul'tury narodov Yuzhnoj Sibiri*. Kyzyl, 1995.
5. Oorzhak H.D.N., Oorzhak S.Ya. `Etnopedagogika i `etnopedagogicheskoe znanie (izuchenie i usvoenie). *Severnye arhivy i `ekspedicii*. 2019; T. 3, № 4: 85 – 91.
6. Maryuhina V.V., Munzuk T.T., Damba N.Ch. Vospitatel'naya suschnost' tuvinskoj narodnoj pedagogiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 87 – 89.
7. Munzuk T.T. *Progressivnye idei i opyt tuvinskoj narodnoj pedagogiki i ih ispol'zovanie v semejnom vospitanii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 1990.
8. Munzuk T.T. Hudozhestvenno-`esteticheskaya rol' fol'klora v narodnom vospitanii tuvincev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 239 – 241.
9. Sunduj G.D. *Progressivnye idei i opyt narodnoj pedagogiki v nravstvennom vospitanii mladshih podrostkov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1993.
10. Shaaly A.S. *`Etnopedagogicheskaya podgotovka uchitelya k nravstvennomu vospitaniyu uchaschihsya tuvinskoj shkoly na tradiciyah narodnogo `etiketa*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1993.
11. Volkov G.N., Salchak K.B., Shaaly A.S. *`Etnopedagogika tuvinskogo naroda*. Kyzyl, 2009.
12. Oorzhak S.Ya. `Etnopedagogicheskie issledovaniya na materiale Respubliki Tyva. Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013; T. 4, № 4: 46 – 53.
13. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya lichnosti v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Respubliki Tyva*. Kyzyl: Izdatel'sko-poligraficheskij otdel «Bilig», 2011.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 37.013.78 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00922

Chebatarev V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Fire Training Department, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: chebatarev_vitalii@mail.ru*

FEATURES OF DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICER'S PROFESSIONAL STRUCTURE. The article discusses features of development of the structure of professionalism of a future officer in the process of training in a military university. The professionalism of an officer is characterized as the highest ability of a subject of military professional activity to perform his military duty, which is manifested in the conditions of military society and recognized by its other members. The definition of the general structure and content of professionalism is a multi-dimensional understanding of the phenomenon of professionalism and its multi-structural representation. The research is based on theoretical and methodological studies of professional formation (E.F. Zeer, E.K. Klimov, A.K. Markova), psychological and pedagogical concepts of professionalism (A.S. Belkina, A.A. Verbitsky, S.A. Druzhilov, M.D. Ilyazova, V.A. Tsvyk, V.A. Mitrokhovich), military-professional orientation of the individual (A.Yu. Asriev, A.F. Ionidi, I.B. Nagaeva, V.V. Usmanova); deductive analysis and design of material related to the structure of professional development future officer. The article describes the structure of professionalism on the part of an integral functional-semantic system, which includes value-semantic, motivational, individual-psychological, instrumental, and cognitive components. The structure of professionalism is also considered through the prism of socio-philosophical analysis and is formed in cultural and personal and socio-functional plans. A comprehensive approach to understanding professionalism is reflected in various concepts and approaches to this phenomenon. As a system quality, professionalism is considered in the unity of three subsystems, each of which has its own structure: the subsystem of professional productivity, the subsystem of professional identity, the subsystem of professional maturity. The author identifies the most significant components in the structure of the future officer's professionalism: activity, identification, adaptation, integration, which. The components included in the structure of professionalism of the future officer are identified, which in our opinion are the most important and available for the development of professionalism of the future officer in the educational process of higher military educational institutions, as well as which an officer must have to successfully perform military professional tasks for the official purpose.

Key words: **structure of professionalism, professional development, professional competence, educational process of military university.**

В.А. Чебатарев, *канд. пед. наук, проф., Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: chebatarev_vitalii@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

В данной статье рассматриваются особенности развития структуры профессионализма будущего офицера в процессе обучения в военном вузе. Профессионализм офицера характеризуется как высшая способность субъекта военно-профессиональной деятельности выполнить свой воинский долг, проявляющаяся в условиях военного социума и признаваемая другими его членами. В определении общей структуры и содержания профессионализма является многоплановое понимание самого явления профессионализма и его полиструктурное представление. В основу исследования положены теоретико-методологические исследования профессионального становления (Э.Ф. Зеер, Е.К. Климов, А.К. Маркова), психолого-педагогические концепции профессионализма (А.С. Белкина, А.А. Вербицкий, С.А. Дружилов, М.Д. Ильязова, В.А. Цвык, В.А. Митрохович), военно-профессиональной направленности личности (А.Ю. Асриев, А.Ф. Иониди, И.Б. Нагаева, В.В. Усманова); дедуктивный анализ и оформление материала, связанного со структурой развития профессионализма будущего офицера. В статье дана характеристика структуры профессионализма со стороны целостной функционально-смысловой системы, которая включает компоненты: ценностно-смысловой, мотивационный, индивидуально-психологический, инструментальный, когнитивный. Также рассматривается структура профессионализма через призму социально-философского анализа и формируется в двух планах: культурно-личностном и социально-функциональном. Комплексный подход к пониманию профессионализма находит свое отражение в различных концепциях и подходах к этому явлению. Как системное качество, профессионализм рассматривается в единстве трех подсистем, каждая из которых обладает собственной структурой: подсистема профессиональной продуктивности, подсистема профессиональной идентичности, подсистема профессиональной зрелости. Автор выделяет в структуре профессионализма будущего офицера наиболее значимые компоненты: деятельностный, идентификационный, адаптационный, интеграционный, которые охватывают профессиональное становление военного специалиста в условиях образовательного процесса военного вуза. Определены компоненты, входящие в структуру профессионализма будущего офицера, которые на наш взгляд, являются наиболее важными и доступными для развития профессионализма будущего офицера в условиях образовательного процесса высшего военного учебного заведения, а также которыми должен обладать офицер для успешного выполнения военно-профессиональных задач по должностному предназначению.

Ключевые слова: **структура профессионализма, профессиональное становление, профессиональная компетентность, образовательный процесс военного вуза.**

В настоящее время ведущим фактором эффективного развития Вооруженных Сил Российской Федерации выступает подготовка профессионального военнослужащего в высших военных учебных заведениях, который способен выполнить любые военно-профессиональные задачи, связанные с защитой от угроз безопасности страны. Сегодня к подготовке будущего офицера предъявляются новые требования, возрастает значение военно-педагогических систем, способных сочетать подготовку военного профессионала с учетом развития вооружения, военной техники, военной науки, направленных на формирование личностно-профессиональных качеств будущего офицера, а также психологическую готовность к военно-профессиональной деятельности.

Профессиональное становление офицера представляется не столько процессом наращивания его профессиональных знаний, умений и навыков, приобретенных в высшем военном учебном заведении, сколько процессом личностного развития, в результате которого появляется возможность проявлять и развивать свою профессиональную компетентность в воинском коллективе (группе), выстраивать систему взаимоотношений внутри коллектива, тем самым

создается перспектива профессиональной и личностной самореализации в военно-профессиональной деятельности.

В первые годы службы профессиональная идентичность и компетентность, адаптационный потенциал и способность строить собственную систему военно-социальных связей и отношений формируются в целостное интегративное личностное образование – профессионализм, признаваемый окружающими.

Профессионализм представляет собой идеальный результат, который формируется всеми организационными, структурными подразделениями военного вуза при непосредственном участии будущего офицера, имеющего только положительную мотивацию к военно-профессиональной деятельности.

Военный профессионал – это специалист, который овладел высокими уровнями военно-профессиональной деятельности, сознательно занимается самообразованием, самовоспитанием, вносящий свой индивидуальный вклад в развитие военно-профессиональной деятельности, определивший свое индивидуальное предназначение по защите Отечества, повышающий престиж своей профессии в обществе.

Профессионализм офицера в теориях А.В. Барабанщикова, С.С. Муцынова [1], В.Н. Гришая [2], В.А. Митраховича [3] охарактеризован как наивысшая способность субъекта военно-профессиональной деятельности выполнить свой воинский долг, проявляющаяся в условиях военного социума и признаваемая другими его членами. Меняясь на различных этапах профессионального становления содержательно, профессионализм в целом сохраняет свою структуру, но при этом имеет ряд особенностей.

Профессионализм военно-профессиональной деятельности складывается из степени осознания социальной значимости своей профессии, понимания ее предназначения, миссии, избрания деятельности по защите Отечества постоянным занятием, обращения этого занятия в профессию [4, с. 65].

Военная профессия не может осваиваться самостоятельно, формирование профессионализма будущих офицеров требует целенаправленной педагогической деятельности, которая будет направлена на развитие процесса профессионального воспитания курсантов и освоение ими профессионально-важных качеств необходимые офицеру в будущем.

Успешное выполнение служебных обязанностей офицера напрямую зависит от качества подготовки компетентного военного специалиста, осознания им важности и необходимости профессиональной деятельности, удовлетворенности профессиональным трудом, общего субъективного благополучия [5, с. 115].

В определении общей структуры и содержания профессионализма в работах А.А. Вербицкого, М.Д. Ильязовой [6], А.С. Белкина [7], С.А. Дружилова [8], Е.А. Климова [9], А.К. Марковой [10], В.А. Цвыка [11] является разностороннее понимание самого явления профессионализма и представления его структуры. Авторы считают, что профессионализм имеет социальную основу, используя единый подход, но при этом структура профессионализма отличается друг от друга.

Профессионализм является результатом профессионального воспитания будущих офицеров в процессе целенаправленной педагогической поддержки их профессионального становления. Основными сущностными признаками профессионального воспитания являются:

– направленность на взаимодействие профессиональной и личностной сторон жизнедеятельности будущего офицера в ходе военно-профессиональной деятельности в специфических условиях военного социума;

– обеспечение на высоком уровне самореализации профессионально важных качеств, способностей и потенциалов личности в военном деле;

– приверженность идейно-ценностным основам профессионального воспитания будущих офицеров;

– развитие классических и появление новых форм профессионального воспитания будущих офицеров с учетом перспективы развития Вооруженных Сил Российской Федерации, российского общества и мирового сообщества в целом.

Профессиональное воспитание обеспечивает профессиональное становление и достижение профессионализма будущего офицера через педагогические закономерности. Основу этих закономерностей составляют психологические механизмы формирования и развития личности, ее качеств в образовательном процессе военного вуза.

Профессионализм будущего офицера развивается в процессе педагогической поддержки профессионального становления, который находится в специфических условиях обстановки.

Под специфическими условиями обстановки в данном случае необходимо понимать:

– знания, умения и навыки, которые приобретает военный специалист в процессе обучения, направлены на защиту Отечества и отражения агрессии противника;

– овладение военной специальностью (профессией будущего офицера) является обязанностью каждого обучающегося в военном учебном заведении;

– обучение курсантов проводится в ходе выполнения служебных обязанностей (несение внутренней и караульной службы, выполнение функциональных обязанностей в воинских должностях и т.д.);

– подготовка будущего офицера большей частью имеет практическую направленность, т.е. проведение занятий осуществляется не только в классах (аудиториях), но и отрабатываются на полигонах, тренажёрах, а также в военно-профессиональной практики и войсковых стажировок на новейших образцах вооружения и военной технике;

– образовательный процесс требует от обучающихся напряжения духовных, интеллектуальных и физических сил, самостоятельности, активности, смелости и решительности;

– обучение будущих офицеров осуществляется в строгом соблюдении распорядка дня, формы одежды, дисциплины и жестко регламентирован руководящими документами, которые определяют организацию подготовки будущего офицера в учебном заведении.

В процессе обучения в военном вузе курсант усваивает нормы и правила, согласно которым организуется подготовка по дисциплинам военно-профессионального цикла, также с помощью действий по образцу, технологической карте получает умения и в дальнейшем навыки, которые необходимы будут для профессионального становления как военного специалиста. Усвоив нормы военной профессии в вузе, военнослужащий начинает достигать в ней высоких результатов, а также начинает самоутверждаться в профессиональном плане и развиваться в военно-профессиональном отношении. В дальнейшем, владея профессией, специалист самоактуализируется в полном объеме и начинает саморазвиваться в профессии, что приводит непосредственно к свободному владению профессией.

В ходе образовательной деятельности на личность будущего офицера будут воздействовать группы факторов, которые в дальнейшем окажут влияние на профессионализм специалиста.

Так, к первой группе факторов можно отнести общеобразовательный уровень, коммуникабельность, физическое развитие, первичные профессиональные знания, умения и навыки.

Ко второй группе факторов можно отнести регламентацию служебной деятельности, выполнение элементов распорядка дня, воинский коллектив, командиры и преподавательский состав.

Проблемы психолого-педагогического обеспечения профессионального развития курсантов обусловлены рядом факторов. К наиболее значимым следует отнести:

1. В образовательном процессе военного вуза значительное внимание уделяется обучению курсантов, формированию знаний, навыков и умений. Гораздо меньше внимания уделяется развитию курсантов, становлению и формированию личности будущего офицера, совершенствованию интеллектуальных, нравственных, эстетических и других личностных качеств. Необходимо не только на словах, но и на деле усилить направленность образовательного процесса на интересы личности, ее всестороннее развитие, на обеспечение самоопределения, создания условий для самореализации.

2. В настоящее время усиливается интерес к изучению внутренней активности человека, направленной на поиск способов саморазвития и самосовершенствования. В этой связи возникает острая потребность в вооружении курсантов современными методиками работы над собой.

3. В сфере практической психологии недостаточно методик по профессиональному развитию курсантов, их саморазвитию и самосовершенствованию.

Обобщение различных взглядов и подходов позволяет выделить в структуре военного профессионализма ряд компонентов, каждый из которых, органично переплетаясь и взаимодействуя с другими, определяет тенденцию и динамику становления и развития военного специалиста.

Стихийное освоение предстоящей военно-профессиональной деятельности, слабость прямого профессионального воздействия способствуют неравномерному развитию профессиональных качеств курсанта [12, с. 164].

Исходя из вышеизложенного, можно выделить неизменяемое свойство структуры профессионализма, проявляющееся в военно-профессиональной деятельности. Определяя элементы структуры профессионализма, авторы наводят на один из процессов внутреннего профессионального становления военного специалиста, поэтому профессионализм в их трактовках выглядит активным явлением. Ключевым компонентом у авторов считается развитие способности (эффективности, продуктивности) выполнять военно-профессиональные обязанности, которая применительно к профессиональной деятельности офицера приоритетна над интересами личности. Используя данный принцип, мы выделили в структуре профессионализма будущего офицера четыре компонента:

– деятельностный, функция которого заключается в обеспечении будущему офицеру возможности выполнить профессиональные обязанности по должностному предназначению (содержание деятельностного компонента определяет характеристику личности, которая обладает способностью решать военно-профессиональные задачи, возникающие в различных ситуациях в ходе прохождения военной службы в сочетании с другими компонентами профессионализма, такими как знания, умения и навыки, приобретенные в ходе обучения в военном вузе; психологическую готовность к осуществлению военно-профессиональной деятельностью; профессионально важные качества будущего офицера, которые образуют его профессиональное развитие);

– идентификационный, с основной функцией обеспечения отношения будущего офицера к профессии (содержание идентификационного компонента профессионализма характеризуется степенью принятия избранной профессиональной деятельности, а также отождествлением в данной профессиональной группе и оценкой участия в ней);

– адаптационный, поддерживающий функцию адаптации будущего офицера в военно-профессиональной среде (в содержании адаптационного компонента можно выделить опыт социального взаимодействия; устойчивость к факторам среды; саморегуляцию профессиональной деятельности. Этот компонент в структуре профессионализма направлен на способность офицера выполнять свой воинский долг в любых условиях);

– интеграционный, обеспечивающий интеграцию офицера в военный и открытый социум (интеграционному компоненту профессионализма присуща социализация будущего офицера в открытом социуме, без которого понимание профессионализма будет просто невыполнимо как цель социально-профессионального воспитания).

Формирование и развитие профессионализма будущих офицеров, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности, военно-профессиональную направленность, мотивацию на выполнение профессиональных задач в любых условиях обстановки; проявление творческих способностей, совершенствование личностного адаптационного потенциала, формирование управленческих компетенций и лидерских качеств является приоритетной задачей и возможно лишь при активном участии всех субъектов образовательного процесса.

Достижение профессионализма как желаемого результата профессионального становления и роста будущих офицеров потребует освоения специфических должностных обязанностей, длительного периода профессиональной адаптации к конкретным условиям военной службы.

Компоненты структуры профессионализма, которые мы выявили в нашей работе, оказывают наибольшее влияние на формирование профессиональных качеств будущего офицера и становление его как военного специалиста, а также являются более приемлемыми для развития профессионализма будущего офицера в условиях образовательного процесса военного вуза.

Библиографический список

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. *Педагогическая культура офицера: Научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее*. Москва: Воениздат, 1985.
2. Гришай В.Н. *Социология военного профессионализма в современной российской армии.* Диссертация ... доктора социологических наук. Ставрополь, 2002.
3. Митрахович В.А. *Развитие педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы*: монография. Волгоград, Санкт-Петербург: Лема, 2012.
4. Митрахович В.А. Структура профессионализма военнослужащего. *Известия волгоградского педагогического университета*. 2015; № 9–10 (104): 64 – 69. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25651538
5. Димухаметов Р.С., Сергеев С.И. Военно-профессиональная компетентность и компетенции, формируемые у курсантов в процессе обучения в военных авиационных вузах. *Здравоохранение, образование, безопасность*. 2017; № 1 (9): 110 – 115. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30013444
6. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования:* монография. Москва: Логос, 2011. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=22311286
7. Белкин А.С. *Компетентность. Профессионализм. Мастерство*: монография. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2004. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=19986099
8. Дружилов С.А. *Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма*: монография. Воронеж: Научная книга, 2010. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20109523
9. Климов Е.А. *Психология профессионала*. Воронеж: НПО Модэк, 1996.
10. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Знание, 1996.
11. Цвык В.А. *Профессионализм: опыт социально-философского анализа*. Москва: Издательство Российского универститета дружбы народов, 2004.
12. Чебатарев В.А. Исследование процессов формирования профессионализма курсантов в профессиональном воспитании. *Философия образования.* 2017; № 4 (73): 164 – 169. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30754584

References

1. Barabanschikov A.V., Mucynov S.S. *Pedagogicheskaya kul'tura oficera: Nauchnye poiski, vojskovoj opyt, prakticheskie rekomendacii, vzglyad v buduschee*. Moskva: Voenizdat, 1985.
2. Grishaj V.N. *Sociologiya voennogo professionalizma v sovremennoj rossijskoj armii.* Dissertaciya ... doktora sociologicheskih nauk. Stavropol', 2002.
3. Mitrahovich V.A. *Razvitie pedagogicheskogo potenciala voinskogo sociuma v formirovanii professionalizma u voennosluzhaschih kontraktnoj sluzhby*: monografiya. Volgograd, Sankt-Peterburg: Lema, 2012.
4. Mitrahovich V.A. Struktura professionalizma voennosluzhaschego. *Izvestiya volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 9-10 (104): 64 – 69. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=25651538
5. Dimuhametov R.S., Sergeev S.I. Voenno-professional'naya kompetentnost' i kompetencii, formiruemye u kursantov v processe obucheniya v voennyh aviacionnyh vuzah. *Zdravoohranenie, obrazovanie, bezopasnost'*. 2017; № 1 (9): 110 – 115. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30013444
6. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya:* monografiya. Moskva: Logos, 2011. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=22311286
7. Belkin A.S. *Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo*: monografiya. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 2004. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=19986099
8. Druzhilov S.A. *Individual'nyj resurs cheloveka kak osnova stanovleniya professionalizma*: monografiya. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2010. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20109523
9. Klimov E.A. *Psihologiya professionala*. Voronezh: NPO Mod`ek, 1996.
10. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Znanie, 1996.
11. Cvyk V.A. *Professionalizm: opyt social'no-filosofskogo analiza*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universtiteta druzhby narodov, 2004.
12. Chebatarev V.A. Issledovanie processov formirovaniya professionalizma kursantov v professional'nom vospitanii. *Filosofiya obrazovaniya.* 2017; № 4 (73): 164 – 169. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30754584

Статья поступила в редакцию 30.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00923

Yakobiuk L.I., *senior lecturer, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Lyakobuk@yandex.ru*

STUDY OF THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING DURING THE PANDEMIC ON LEARNING OUTCOMES. The article analyzes results of the unified state exam in specialized mathematics by comparing the expected and actual scores. The author concludes that distance learning during the coronavirus pandemic negatively affected the results of the unified state exam. This is also evidenced by the assessment of the level of training in mathematics in the distance form, to determine which students were asked to set points on a scale from 0 to 10. The average level of training in mathematics in distance form was 4.9 points, while 62% of respondents rated this indicator from 0 to 5 points. The low level of preparation for the unified state exam at school led to the need to resort to a tutor for help. 48% of respondents indicated that they applied for additional help when preparing for the unified state exam in mathematics.

Key words: **distance learning, pandemic, use score, entrant, tutor, school, graduate.**

Л.И. Якобюк, *доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье приведен анализ результатов ЕГЭ по профильной математике путем сравнения ожидаемых и фактических баллов. Автор приходит к выводу, что дистанционная форма обучения в период пандемии коронавируса отрицательно сказалась на результатах ЕГЭ. Об этом также свидетельствует оценка уровня подготовки по математике в дистанционной форме, для определения которой обучаемым было предложено выставить баллы по шкале от

0 до 10. Среднее значение уровня подготовки по математике в дистанционной форме составило 4,9 баллов, при этом 62% опрошенных оценили данный показатель от 0 до 5 баллов. Низкий уровень подготовки к ЕГЭ в школе привел к необходимости прибегнуть за помощью к репетитору, 48% опрошенных указали, что при подготовке к единому государственному экзамену по математике они обращались за дополнительной помощью.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, пандемия, балл ЕГЭ, абитуриент, репетитор, школа, выпускник.**

Одним из показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования является средний балл Единого государственного экзамена. Достижение высокого уровня данного показателя – цель всех высших учебных заведений. В 2020 году, когда весь мир переживает последствия пандемии коронавируса, этот вопрос стал еще более актуален. Увеличение числа бюджетных мест в вузах страны, изменение правил приема абитуриентов, позволяющих подавать заявления на большее, по сравнению с 2019 годом, число специальностей, внесут значительные коррективы в результаты показателей мониторинга вузов.

В последнее время многие научные деятели нашей страны, в том числе и в мире, пытаются разностороннее изучить влияние пандемии, связанной с COVID-19, на образовательный процесс. Так, Артеменков М.Н. и Сухова Е.Е. занимались выявлением образовательных стратегий выпускников школ в условиях распространения коронавируса COVID-19. Им удалось зафиксировать изменения миграционных намерений молодежи в целях получения высшего образования, факторов и мотивов выбора вузов. Установлено уменьшение миграционной активности выпускников школ и усиление возвратных настроений, определяемых на среднесрочную перспективу. Выявлено снижение востребованности крупных университетских центров при возрастании популярности высшего образования в вузах домашнего региона. Наблюдается значительное усиление значимости фактора финансовой доступности высшего образования. Определены незначительные сдвиги в мотивах выбора вуза: снижение устойчиво значимых ранее запросов (дополнительные пакеты образовательных услуг, материально-технического оснащения, наличие преподавателей из числа известных ученых, бизнесменов, политиков) при усилении важности комфорта и безопасности [1].

Анализ использования современных образовательных технологий в образовательном учреждении, работающем в дистанционном режиме, был проведен Пилилян Н.Ю. Автор приходит к выводу, что дистанционное обучение естественным образом вписалось в традиционные и современные образовательные технологии. Для него применимы все дидактические системы, реализуемые в очном формате, и могут применяться на различных этапах взаимодействия учителя и ученика. Безусловно, подготовка педагогического коллектива будет играть немаловажную роль в будущем такого образования. Но и от учеников потребуется новый навык – учиться обрабатывать материал, полученный в такой форме, преобразовывать информацию и эффективным методам взаимодействия через компьютер. И помимо безусловных плюсов будут возникать сопутствующие риски и проблемы. Проблемы не только психолого-педагогического, морально-этического, но и гуманитарно-культурологического характера. Ясно одно – в ближайшей перспективе дистанционное образование займет решающую позицию на рынке образовательных услуг, и нам нужно готовиться к этому заранее [2].

С точки зрения социологии, педагогики и философии рассматривают дистанционное обучение Е.Ю. Мартьянов и Е.Г. Мартьянова. В своей статье «Опыт системного анализа дистанционного обучения в российских школах в период пандемии коронавируса: философско-методологический дискурс» они высказывают мнение об опасности формализации образовательного процесса в режиме дистанционного обучения, необходимости сохранения личностно-эмоционального контакта между педагогом и учеником. Дистанционные технологии проигрывают классической классно-урочной форме в отсутствии эмоционально-личностной связи, определенного рода эмпатии между учителем и учеником, значительным затратам времени в организации образовательного процесса, формализацией образовательного процесса, наличием технических ошибок при создании электронных образовательных ресурсов [3].

Особенностями жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19), занимались В.Р. Кучма, А.С. Седова, М.И. Степанова, И.К. Рапопорт, М.А. Поленова, С.Б. Соколова, И.Э. Александрова, В.В. Чубаровский. Авторами установлено, что современная школа не располагает безопасными для здоровья технологиями онлайн-обучения, включая электронные устройства для доставки учебной информации с учетом возраста и состояния здоровья школьников. В период самоизоляции обучающиеся подвергаются таким неблагоприятным факторам, как значительно возросшая продолжительность «школьных учебных занятий» и выполнения домашних заданий (29,8 и 59,7% соответственно); у 46,7% увеличилось время работы с гаджетами; время работы с электронными устройствами, оборудованными экранами в течение 4 ч. и более отметили 77,2% респондентов; снижение продолжительности прогулок — 68,3% и физической активности — 55,2% детей. Основным средством ежедневного использования детьми был смартфон; 73,1% указали, что смартфон использовался для дистанционного образования. У 30,7% опрошенных отмечены признаки компьютерного зрительного синдрома и у 4,2% – карпально-туннельного синдрома, характерные для лиц, использующих персональные компьютеры. Стрессовая ситуация в условиях самоизоляции и дистанционного обучения сказалась на психосоматическом состоянии школьников: у 83,8% отмечены неблагополучные психические реакции пограничного уровня, лишь 13,4% школьников адаптировались к условиям самоизоляции и дистанционного обучения. Установлено, что в период эпидемии COVID-19 отсутствовало должное медико-психолого-педагогическое сопровождение детей и родителей, что указывает на необходимость гигиенического регламентирования дистанционного обучения и разработки программы действий в подобных условиях с целью снижения риска нарушения здоровья всех участников образовательного процесса в условиях самоизоляции и дистанционного обучения [4].

Ряд авторов, среди которых Степанова Л.И., Александрова О.М. и Орлов Е.В., в статье «Переход на дистанционное образование в школе, управленческие решения» рассуждают о процедуре принятия управленческих решений при переходе школы на работу в новой форме дистанционного обучения. Рассматривают порядок реализации управленческих функций и дают перечень управленческих действий и их содержание. По их мнению, последовательность управленческих действий может быть полезна администраторам образовательных организаций при разработке управленческих решений [5].

Кораблева Е.Л., Орлов Е.В., Степанова Л.И. рассматривают опыт организации воспитательной работы в школе в дистанционном режиме с использованием цифровых технологий и ресурсов. Они отмечают, что дистанционные формы воспитательной работы имеют некоторые преимущества: оперативное получение обучающимся и родителями информации, гибкий график и комфортная удобная обстановка для проведения онлайн-мероприятий, обеспечение контакта с учениками на их волне, в их режиме, возможность широкого использования готовых разработок (классных часов, фильмов, мастер-классов, онлайн-тестов и т.д.), большой охват участников. В то же время имеются и проблемы. Это, прежде всего, большая загруженность учащихся, которым необходимо заниматься урочной деятельностью в дистанционном режиме. Пока процесс не был налажен, а дети не привыкли к такой форме работы, у них уходило значительное количество времени на удалённое обучение по предметам. Времени на внеурочную деятельность оставалось совсем мало. Остальные проблемы, связанные с техническим оснащением, распределением компьютерного времени между членами семьи, степенью освоенности цифровых технологий такие же, как и в дистанционном учебном процессе [6].

Мы решили остановиться на изучении влияния дистанционной формы обучения во время пандемии коронавируса на результаты обучения учащихся школ, а именно на результаты Единого государственного экзамена по профильной математике. С этой целью в сентябре 2020 года нами был проведен опрос студентов первого курса ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья направлений подготовки 36.05.01 Ветеринария, 36.03.02 Зоотехния, 36.03.01 Ветеринарно-санитарная экспертиза и 35.03.08 Водные биоресурсы и аквакультура. Общее число опрошенных составляет 137 человек, из них 79% получили среднее общее образование в школах города и, соответственно, 21% – в сельских школах. Один из вопросов, который нас заинтересовал, касался сравнения фактических (полученных в результате сдачи) и ожидаемых баллов ЕГЭ по профильной математике (табл. 1).

Таблица 1

Анализ результатов ЕГЭ по профильной математике

Балл ЕГЭ	Числа опрошенных, %			
	Ожидаемый результат		Фактический результат	
	Село	Город	Село	Город
27 – 49	29	31	29	38
50 – 67	47	41	53	52
68 – 100	24	28	18	10

Анализ табл. 1 позволяет сделать вывод, что фактический результат сдачи ЕГЭ по профильной математике оказался ниже ожидаемого результата, многие переоценили свои возможности. Подобная картина наблюдается независимо от места проживания учащихся: как у ребята из городских школ, так и из сельских ожидали получить балл выше. Процент «высокобалльников» по математике совсем небольшой, менее 15%. В целом же средний балл ЕГЭ по профильной математике среди опрошенных составил 51,57, это ниже, чем в целом за 2020 год по России (53,9). Стоит отметить, что если рассматривать средний балл ЕГЭ по категории «город – село», то нельзя сказать, что подготовка по математике на более высоком уровне проводится в городской школе или сельской, так как различия в средних баллах незначительные, для выпускников городских школ он составил 51,73, а сельских 51,41.

В связи с вышеизложенным можно предположить, что дистанционная форма обучения в период пандемии коронавируса все-таки отрицательно сказалась на результатах ЕГЭ. Об этом также свидетельствует оценка уровня подготовки по математике в дистанционной форме, для определения которой обучаемым было предложено выставить баллы по шкале от 0 до 10. Среднее значение уровня

подготовки по математике в дистанционной форме составило 4,9 баллов, при этом 62% опрошенных оценили данный показатель от 0 до 5 баллов. Низкий уровень подготовки к ЕГЭ в школе привел к необходимости прибегнуть за помощью к репетитору, 48% опрошенных указали, что при подготовке к Единому государственному экзамену по математике они обращались за дополнительной помощью.

Если говорить о репетиторстве, то можно отметить, что к этому процессу многие относятся неоднозначно. Одни его критикуют, считая, что школьный учитель должен обладать способность подготовить каждого ребенка, неависимо от его индивидуальных особенностей, другие положительно относятся к данному виду подготовки. Так, Кулешова О.Е. выделяет следующие основные достоинства индивидуального обучения (репетиторства): живой диалог учителя и ученика, который не могут заменить односторонние вещания информации со стороны педагога или самостоятельное считывание информации учеником; полностью индивидуализированное содержание занятия, позволяющее рассматривать любую тему предмета; личностно ориентированные подходы в образовании; индивидуальные темпы учебной деятельности ребенка; продолжительность занятия, которая определяется учеником, его родителями и репетитором совместно; работа в привычной домашней обстановке, где обучающийся не испытывает чувства страха или неловкости; экономная работа ученика, не тратится время на усвоенные понятия; постоянный контроль действий ученика, дающий возможность во-время вносить необходимые коррективы в его деятельность. Однако в современном мире репетиторство подвергается резкой критике за свои слабые стороны: финансовая неэкономичность (оплачивать услуги репетиторов могут позволить себе обеспеченные семьи); совмещение школьного образования и дополнительного обучения с репетитором способствует утомляемости детей; ограниченность влияния учителя, так как у репетитора нет возможности ставить оценки в журнал; отсутствие формирования умения работать в коллективе, что очень важно для социализации обучаемого [7].

Наше исследование показывает, что в условиях пандемии коронавируса у многих ребят просто не было выбора, они вынуждены были обращаться к услугам репетитора в связи со слабо организованной подготовкой к ЕГЭ в школе. Также исследование позволяет сделать вывод, что пандемия каронавируса стала не только фактором, отрицательно влияющим на результаты ЕГЭ, но и на выбор вуза и направления подготовки. Небольшой процент опрошенных ребят (15%), преимущественного проживающих в городе, отметили, что им пришлось изменить выбор вуза либо направления подготовки.

Таким образом, формат дистанционного обучения в настоящее время наиболее актуален и требует активного изучения и модернизации на основе современных инновационных образовательных компьютерных платформ. Внедрение новых форм обучения, позволяющих на высоком уровне осуществлять процесс обучения, является одной из важнейших областей современного образования [8].

Библиографический список

1. Артеменков М.Н., Сухова Е.Е. Трансформация образовательных стратегий выпускников школ в условиях распространения коронавируса COVID-19: региональный аспект. *Региональные исследования*. 2020; № 2 (68): 111 – 120.
2. Пилилян Н.Ю. Анализ использования современных образовательных технологий в образовательном учреждении, работающем в дистанционном режиме. *Вопросы педагогики*. 2020; № 6-2: 195 – 198.
3. Мартьянов Е.Ю., Мартьянова Е.Г. Опыт системного анализа дистанционного обучения в российских школах в период пандемии коронавируса: философско-методологический дискурс. *Концепция «Общество знаний» как новая форма постиндустриального общества:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020: 241 – 247.
4. Кучма В.Р., Седова А.С., Степанова М.И., Рапопорт И.К., Поленова М.А., Соколова С.Б., Александрова И.Э., Чубаровский В.В. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19). *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2020; № 2: 4 – 23.
5. Александрова О.М., Орлов Е.В., Степанова Л.И. Переход на дистанционное образование в школе. Управленческие решения. *Современные тенденции развития системы образования:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2020: 52 – 55.
6. Кораблева Е.Л., Орлов Е.В., Степанова Л.И. Опыт проведения воспитательной работы во время дистанционного обучения. *Научный форум: педагогика и психология*. сборник статей по материалам XLI Международной научно-практической конференции. Москва, 2020: 18 – 24.
7. Кулешова О.Е. Педагог-репетитор в современном образовательном пространстве. *Современные образовательные технологии в системе образования*: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Центр научной мысли, 2017: 8 – 11.
8. Якобюк Л.И., Виноградова М.В. Использование элементов технологии развития критического мышления на занятиях по математике у студентов инженерного профиля. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 242 – 246.

References

1. Artemenkov M.N., Suhova E.E. Transformaciya obrazovatel'nyh strategij vypusknikov shkol v usloviyah rasprostraneniya koronavirusa COVID-19: regional'nyj aspekt. *Regional'nye issledovaniya*. 2020; № 2 (68): 111 – 120.
2. Pililyan N.Yu. Analiz ispol'zovaniya sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij v obrazovatel'nom uchrezhdenii, rabotayuschem v distancionnom rezhime. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 6-2: 195 – 198.
3. Mart'yanov E.Yu., Mart'yanova E.G. Opyt sistemnogo analiza distancionnogo obucheniya v rossijskih shkolah v period pandemii koronavirusa: filosofsko-metodologicheskij diskurs. *Koncepciya «Obschestvo znanij» kak novaya forma postindustrial'nogo obschestva:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2020: 241 – 247.
4. Kuchma V.R., Sedova A.S., Stepanova M.I., Rapoport I.K., Polenova M.A., Sokolova S.B., Aleksandrova I.`E., Chubarovskij V.V. Osobennosti zhiznedeyatel'nosti i samochuvstviya detej i podrostkov, distancionno obuchayuschihsya vo vremya `epidemii novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19). *Voprosy shkol'noj i universitetskoj mediciny i zdorov'ya*. 2020; № 2: 4 – 23.
5. Aleksandrova O.M., Orlov E.V., Stepanova L.I. Perehod na distancionnoe obrazovanie v shkole. Upravlencheskie resheniya. *Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2020: 52 – 55.
6. Korableva E.L., Orlov E.V., Stepanova L.I. Opyt provedeniya vospitatel'noj raboty vo vremya distancionnogo obucheniya. *Nauchnyj forum: pedagogika i psihologiya*. sbornik statej po materialam XLI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2020: 18 – 24.
7. Kuleshova O.E. Pedagog-repetitor v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Centr nauchnoj mysli, 2017: 8 – 11.
8. Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V. Ispol'zovanie `elementov tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na zanyatiyah po matematike u studentov inzhenernogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 242 – 246.

Статья поступила в редакцию 30.09.20

УДК 37 001.12.18 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00924

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Datsyuk N.N.,** MA Student (Pedagogy), Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dai999@mail.ru*

COMPLEX PROGRAM AS AN INNOVATIVE EXPERIMENTAL ACTIVITY: EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL DEVELOPMENT. The authors note that the development and implementation of a comprehensive program of psychological and pedagogical support of families raising young people with disabilities in a complex center of social services for the population, a priority area of activity, within which is the implementation of group and individual forms of psychological and pedagogical support of both parents raising young disabled people and the adult children themselves. Families raising young disabled people in the activities of the specialists of the complex center for social services of the population are to increase the level of psychological and pedagogical literacy of parents and the degree of involvement in the correctional and developmental process, the formation of an accepting attitude towards an adult child.

Key words: **comprehensive program, features of development and implementation, innovative activities.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Н.Н. Дацюк,** магистрант, Институт психологии и педагогики АлтГПУ, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: dai999@mail.ru*

КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ

Авторами отмечается, что к инновационной опытно-экспериментальной деятельности в области образования можно отнести разработку и реализацию комплексной программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения, в рамках которой осуществляется реализация групповых и индивидуальных форм психолого-педагогического сопровождения как родителей, воспитывающих молодых инвалидов, так и самих взрослых детей. Социально-психолого-педагогическими условиями психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в деятельности специалистов Комплексного центра социального обслуживания населения являются повышение уровня психолого-педагогической грамотности родителей и степени вовлеченности в коррекционно-развивающий процесс, формирование принимающего отношения к взрослому ребенку.

Ключевые слова: **комплексная программа, особенности разработки и реализации, инновационная деятельность.**

В современном мире вопрос инвалидности – это проблема не только одного человека, но и общества в целом. Современная ситуация в мире и в нашей стране характеризуется увеличением доли инвалидов в структуре населения. По данным Росстата, по состоянию на 1 января 2020 года в России было зарегистрировано 12, 1 млн. инвалидов, что составляет 10% населения страны. Инвалидов, старше 18 лет – 11, 3 млн. человек. Среди них инвалиды первой группы – 1,47 млн. человек, второй группы – 5,6 млн. человек, третьей – 4,4 млн. человек [1]. Специалистами Комплексного центра социального обслуживания населения города Барнаула практикуются различные формы организации взаимодействия с семьями, воспитывающих молодых инвалидов. Однако применяемые бессистемно они не способствуют гармонизации детско-родительских отношений и укреплению партнерских отношений между специалистами Комплексного центра социального обслуживания и микросоциальным окружением молодого инвалида. В процессе организации образования, социализации и интеграции молодых инвалидов трудноразрешимыми проблемами являются отсутствие навыков межличностного общения, несформированность потребности к такому общению, обусловленная узостью контактов; неадекватная самооценка и неадекватное восприятие других людей.

Нам видится, что решению данной проблемы будет способствовать оказание комплексной помощи семьям, воспитывающим молодых инвалидов с использованием комплексной программы, которая реализуется нами как инновационная опытно-экспериментальная деятельность организации [2].

Актуальность разработки программы психолого-педагогического сопровождения молодых инвалидов в условиях полустационарного учреждения социального обслуживания обусловлена необходимостью реализации гарантированного права каждого человека с индивидуальностью на получение комплекса реабилитационных и абилитационных услуг независимо от места проживания, тяжести и нозологического вида индивидуализирующего заболевания [3 – 5]. С ратификацией Конвенции о правах инвалидов государство берет на себя обязательства по обеспечению права всех инвалидов жить в обычных местах проживания по их выбору, права свободного доступа к услугам, оказываемым по месту проживания, включая персональную помощь для поддержания приемлемого образа жизни и исключения изоляции от общества. Реализация этих гарантированных обязательств для инвалидов с детства после 18 лет требует переоценки региональной системы социальной защиты в сторону приоритетности семейных форм воспитания и проживания над интернатными.

Важными факторами, определяющими успешность социализации молодых инвалидов, является комплексность, цикличность и непрерывность абилитационных мероприятий, начинающихся с ранней помощи как системы межведомственного взаимодействия учреждений здравоохранения и социального обслуживания. В условиях недостатка внешнего ресурсного обеспечения учреждений социального обслуживания, эффективной технологии системной психолого-педагогической помощи и поддержки, социальной адаптациии и интеграции молодых инвалидов, проживающих в семьях, важной является организация работы групп кратковременного дневного пребывания на базе учреждения социального обслуживания по месту жительства [6].

В рамках функционирования группы реализуются новые виды работы с использованием элементов арт-терапии (более широко – терапии искусством), проводятся мероприятия, способствующие формированию адаптационных возможностей молодых инвалидов посредством средовой творческой активности и обеспечивающих социальную интеграцию «особой» молодежи. Новизна программы определяется тем, что в ней практически реализован подход к организации психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов с использованием элементов арт-терапии (сказкотерапии, музыкотерапии, игротерапии, изотерапии, песочной терапии).

В ходе реализации программы необходимо руководствоваться следующими принципами: принцип динамичности: от простого к сложному; принцип наглядности; принцип доступности: учёт возрастных и индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка.

Программа рассчитана на инвалидов в возрасте от 18 до 24 лет 2, 3 групп инвалидности, способных к обучению элементарным навыкам самообслуживания и общественно полезной деятельности и их родителей. Длительность реализации программы зависит от нозологии и тяжести инвалидности, а также от индивидуальных особенностей личности инвалида. В программу включены мероприятия по социально-средовой, социально-бытовой, психолого-педагогической, физкультурно-оздоровительной и социокультурной реабилитации. Важной составляющей программы является раздел по включению родителей, воспитывающих молодых инвалидов, в процесс адаптации инвалидов как равноправных субъектов.

Основанием для разработки программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, послужили результаты диагностики молодых инвалидов и их родителей. Программа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, «От сердца к сердцу» с использованием элементов арт-терапии направлена на социализацию и адаптацию молодых инвалидов в обществе.

Цель программы: повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социализации молодых инвалидов, привлечение родителей молодых инвалидов к совместной деятельности с ними, направленную на повышение эффективности их вовлечения в общество.

Задачи программы:

– сформировать у родителей позитивное восприятие личности инвалида молодого возраста;

– сформировать у родителей мотивацию к взаимодействию со специалистами Центра социального обслуживания населения, направленную на социализацию и адаптацию личности инвалида молодого возраста;

– познакомить родителей, воспитывающих детей-инвалидов, с эффективными методами родительско-детских взаимодействий, с воспитательными приемами, необходимыми для эффективной социализации и адаптации личности инвалида молодого возраста;

– создание группы взаимоподдержки родителей, воспитывающих молодых инвалидов;

– формирование навыков межличностного общения у всех участников психолого-педагогического сопровождения.

Срок реализации программы – 1 год.

Процесс реализации программы состоит из трех этапов, которые представлены в табл. 1.

Этапы реализации программы «От сердца к сердцу»:

1. Организационный (подготовительный) – 2 недели. В ходе данного этапа предполагается осуществить разработку программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей-инвалидов, направленную на их социализацию и адаптацию в обществе:

– сбор информации о семьях, воспитывающих молодых инвалидов;

– ведение журнала регистрации обращений родителей (законных представителей) за помощью в филиал КЦСОН.

Таблица 1

Этапы реализации программы «От сердца к сердцу»

Направление деятельности	Сроки и исполнители	Сроки и форма отчетности
Организационный (подготовительный)	2 недели. Психолог	Предварительный контроль. В течение 20 дней
Практический (основной)	Долгосрочный. Специалист по социальной работе, инструктор по АФК, психолог	Текущий контроль. В течение всего периода программы
Итоговый (аналитический)	В конце каждого отчетного периода. Психолог	В завершении деятельности. В течение 10 дней

2. Практический (основной) этап реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, направленной на социализацию и адаптацию молодых инвалидов в обществе. Практическая работа по созданию взаимосвязанной системы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, направленной на их социализацию и адаптацию в обществе.

3. Итоговый этап реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, направленной на их социализацию и адаптацию в обществе. В конце каждого отчетного периода обобщается опыт работы специалистов сопровождения и намечаются пути дальнейшего развития программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов.

Формы и методы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, представлены в табл. 2 и 3.

Таблица 2

Формы работы при реализации комплексной программы (групповые и индивидуальные)

Групповые	Индивидуальные
Беседы, консультации, тренинги, творческие мастерские, встречи со специалистами, тематические выставки психологической литературы, лекции, семинары, игра на Xbox-приставке, участие в городских соревнованиях по БОЧЧЕ среди лиц с ограниченными возможностями здоровья	Занятия с психологом, беседы, консультации, коррекционные занятия

Многообразие методов работы в филиале Комплексного центра социального обслуживания населения с участниками программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, направлено на развитие личности, социальную интеграцию инвалида молодого возраста. Это позволяет родителям и детям пополнять свои знания, знакомиться с новыми приемами грамотного, конструктивного общения с инвалидами молодого возраста, что способствует созданию условий развития каждого из них как личности, способной к интеграции в социальную среду.

Программа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, раскрывает организацию и содержание работы специалистов Комплексного центра социального обслуживания населения с детьми-инвалидами. Работа строится по формированию таких видов социализации личности, как организационная и психолого-педагогическая.

Перспективное тематическое планирование коррекционной работы в течение года:

1) психологическая диагностика (индивидуальная /групповая форма работы): выявление причин возникновения проблем в жизнедеятельности инвалида; определение сильных сторон личности, ее ресурсного потенциала, резервных возможностей; выявление индивидуальных интересов, склонностей молодого инвалида для обеспечения конструктивного самоопределения, самореализации и интеграции в общество;

2) психологическое консультирование (индивидуальная форма работы – 1 раз в неделю): оценка уровня психического здоровья и определение показаний к другим способам психологической помощи; оказание профессиональной помощи в решении заявленной инвалидом проблемы; предоставление эмоциональной поддержки и внимания к переживаниям инвалида; достижение инвалидом состояния психологического комфорта; повышение стрессовой устойчивости; коррекция нарушений адаптации и личностных дисгармоний; мобилизация скрытых психологических ресурсов молодых инвалидов, обеспечивающих самостоятельное решение проблем;

3) психологическая коррекция (индивидуальная и групповая форма работы – 2 раза в неделю): восстановление целостности личности и баланса ее психологических сил; исправление возникших социальных, психологических проблем, возникших в процессе жизнедеятельности молодых инвалидов; модификация поведения молодых инвалидов за счет обогащения и изменения среды и научения их новым, социально приемлемым, конструктивным формам поведения;

4) социально-психологическая реабилитация (индивидуальная и групповая форма работы – 2 раза в неделю): гармонизация эмоционального состояния молодых инвалидов; коррекция коммуникативной сферы молодых инвалидов; расширение позитивного социального опыта молодых инвалидов; восстановление положительного восприятия жизни, самого себя, семьи, общества;

5) психологическое просвещение (групповая форма работы – 1 раз в неделю): формирование у молодых инвалидов психологической грамотности; освещение актуальных социально-психологических проблем общества с представлением основных подходов по их решению; формирование у молодых инвалидов и их родителей запроса на психологические услуги;

6) психологическая профилактика (групповая форма работы – 1 раз в месяц): предупреждение возможных социально-психологических и психологических проблем; создание благоприятного эмоционально-психологического климата как среди сотрудников отделения социальной реабилитации, так и среди молодых инвалидов и их родителей.

Программа «От сердца к сердцу» осуществляется в соответствии с планом мероприятий, представленных в табл. 4. План может быть изменен в зависимости от обстоятельств. Мероприятия проводятся во второй половине дня в связи с тем, что в первой половине молодые инвалиды находятся на лечении или обучении.

Таблица 3

Методы психолого-педагогического сопровождения семей при реализации комплексной программы

Организационные	Практические	Итоговые
Информирование населения о новой форме психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, и способах адаптации инвалидов молодого возраста в среде здоровых сверстников; формирование группы; разработка планов, расписания занятий, мероприятий, совместные встречи, консультации и т.д.	Анкетирование. Работа с родителями, семьями, специалистами центра: специалистом по социальной работе, инструктором по АФК	Групповые и индивидуальные занятия. Беседы, творческие занятия. Игры. Мастер-классы. Праздники. Соревнования
Привлечение городских организаций к мероприятиям группы. Привлечение волонтеров и спонсоров	Оформление помещений	Тематические выставки. Концерты. Выезды.

Таблица 4

Календарный план мероприятий программы «От сердца к сердцу»

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки
1. 2. 3. 4.	Встреча «Мы вместе». Тренинг для родителей, воспитывающих молодых инвалидов, «Мои проблемы и проблемы моей семьи». Групповое коррекционно-развивающее занятие для молодых инвалидов «Семь волшебных источников, которые чудо-силы питают». Профилактическая работа с родителями. Беседа «Как контролировать эмоциональное состояние ребенка»	Апрель
5. 6. 7. 8.	Лекция для родителей, воспитывающих молодых инвалидов, «Особенности и принципы семейного воспитания детей с ОВЗ». Конкурс рисунков «Моя семья». Групповое занятие с родителями, воспитывающими молодых инвалидов. Психологическая игра «Властелин чудес». Коррекционно-развивающее занятие с молодыми инвалидами «Маленькая страна внутри меня»	Май
9. 10. 11. 12.	Арт-терапия «Мир сказок». Заседание детской правовой службы «Точка опоры». Групповое коррекционно-развивающее занятие с молодыми инвалидами «Эффективное общение». Семинар-тренинг «Сказочный путь»	Июнь

13. 14. 15. 16.	Участие в городских соревнованиях по БОЧЧЕ среди лиц с ограниченными возможностями здоровья в МАОУ «СОШ № 133». Групповое психолого-коррекционное занятие с молодыми инвалидами «Индивидуальный стиль общения». Семинар-тренинг «Сто вопросов – сто ответов» Коррекционно-развивающее занятие с молодыми инвалидами «Волшебные краски»	Июль
17. 18. 19. 20.	Участие в музыкальном мероприятии, посвященному Международному женскому дню 8 марта. Мастер-класс для родителей, воспитывающих молодых инвалидов, «Сказка к нам пришла». Консультация для родителей «Эффективное вербальное общение в коммуникации «родитель – ребенок». Просветительская работа со специалистами отделения социальной реабилитации, направленная на профилактику конфликтов в коллективе. Занятие на саморегуляцию поведения	Август
21. 22. 23. 24.	День именинника. Концерт коллектива «Сударушка» Семинар-тренинг «Тайны нашей души». Коррекционно-развивающее занятие для молодых инвалидов «Чувства и поступки».	Сентябрь
25. 26. 27. 28.	Соревнования по игре на приставке Xbox- приставке. Групповое коррекционно-развивающее занятие для молодых инвалидов «Сказки звездной страны зодиакалии». Тренинг для родителей, воспитывающих молодых инвалидов, «Эмоциональная компетентность»	Октябрь
29. 30. 31. 32.	Экскурсия в музей шоколадного мастерства для семей, воспитывающих молодых инвалидов. Просветительская работа с родителями, воспитывающими молодых инвалидов, «Теоретические и практические аспекты семейной педагогики». Консультация для специалистов отделения социальной реабилитации « Оперативные техники самопомощи и саморегуляции в период дисбаланса»	Ноябрь
33. 34. 35. 36.	Беседа «Мой особый ребенок». Спортивные соревнования по настольному теннису. Групповое коррекционно-развивающее занятие «Волшебная страна внутри нас» Групповое занятие с родителями, воспитывающими молодых инвалидов, «Саморегуляция на основе позитивной метафоры»	Декабрь
37. 38. 39. 40.	Тематическая выставка психологической литературы. Конкурсная программа «Караоке-баттл». Проведение группового коррекционно-развивающего занятия с использованием элементов сказкотерапии. Тема «Точка опоры». Групповое занятие с молодыми инвалидами «Я и другой человек»	Январь
41. 42. 43. 44.	Консультация для специалистов отделения социальной реабилитации «Установление партнерских отношений специалистов отделения социальной реабилитации с родителями, воспитывающими молодых инвалидов». Круглый стол со специалистами. Мастер- класс «Букет для мам». «Квилинг». Лекция для родителей, воспитывающих молодых инвалидов, на тему «Особенности и принципы семейного воспитания детей с ОВЗ».	Февраль
45. 46. 47. 48.	Тренинг для молодых инвалидов «Эффективное общение». Конкурсное мероприятие «Взрыв эмоций». Групповое коррекционно-развивающее занятие для молодых инвалидов с элементами сказкотерапии. Работа в психологической песочнице. Тема: «Мечта». Просветительская работа с родителями, воспитывающими молодых инвалидов. Тематическое занятие «Мой особый ребенок», сочинение родителей на тему «История жизни моего ребенка»	Март

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих молодых инвалидов, направлено на социализацию и адаптацию молодых инвалидов в обществе. Процесс требует достаточно длительного времени. После реализации программы анализируется проделанная специалистами центра работа, выявляются проблемы и запросы родителей, воспитывающих молодых инвалидов. Затем составляется план на следующий год.

Предусматривается три вида контроля: предварительный контроль (осуществляется до начала работы по программе, проверка планов, содержания мероприятий); текущий контроль (оценка эффективности проведенных мероприятий); заключительный контроль (проводится при завершении реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, дается оценка достигнутого результата в ходе реализации программы, разрабатываются рекомендации по обобщению и распространению опыта).

С целью исключения трудностей в работе команды специалистов, осуществляющих данный вид деятельности, рекомендуется проводить анкетирование социальных педагогов, инструкторов по АФК, юрисконсультантов, логопедов.

Конструктивное взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, невозможно без учета запросов родителей.

В этом случае взаимодействие специалистов с семьей будет продуктивным, а привлечение родителей к разработке и реализации программы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей молодого инвалида, – осмысленной. Представленная программа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов, направлена на социализацию и адаптацию молодых инвалидов в обществе, преодоление социальной изоляции семей, воспитывающих подобных детей, на формирование круга регулярного общения и поддержки.

Библиографический список

1. *Рабочая книга участкового социального работника: методические рекомендации по внедрению модели социального сопровождения участковыми социальными работниками семей с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ*. Составители Е.Б. Марущак, О.Е. Игнатенко, О.А. Дураченко. Новосибирск: НГПУ, 2014.
2. Дацюк Н.Н., Бокова О.А. Возможности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих молодых инвалидов. *Педагогическое образование на Алтае*. 2020; № 1: 84 – 88
3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ. *Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2015: 45 – 48.
4. Лапшин В.А. Политическая социализация как фактор формирования культурно-ценностного потенциала у молодежи с ограниченными возможностями по здоровью и без таковых. *Ученый совет.* 2017; № 8: 68 – 73.
5. Стребелева Е.А. *Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья:* учебник. Москва: ИНФРА, 2020.
6. New trends in education of children with disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011; № 15.

References

1. *Rabochaya kniga uchastkovogo social'nogo rabotnika: metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu modeli social'nogo soprovozhdeniya uchastkovymi social'nymi rabotnikami semej s det'mi-invalidami i det'mi s OVZ*. Sostaviteli E.B. Maruschak, O.E. Ignatenko, O.A. Durachenko. Novosibirsk: NGPU, 2014.
2. Dacyuk N.N., Bokova O.A. Vozmozhnosti psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semej, vospityvayuschih molodyh invalidov. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2020; № 1: 84 – 88
3. Kazakova E.I. Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya rebenka s OVZ. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya rebenka:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet pedagogicheskogo masterstva, 2015: 45 – 48.
4. Lapshin V.A. Politicheskaya socializaciya kak faktor formirovaniya kul'turno-cennostnogo potenciala u molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami po zdorov'yu i bez takovyh. *Uchenyj sovet*. 2017; № 8: 68 – 73.
5. Strebeleva E.A. *Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya:* uchebnik. Moskva: INFRA, 2020.
6. New trends in education of children with disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011; № 15.

Статья поступила в редакцию 30.09.20

УДК 378.637 (571.150) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00925

***Moskalenko E.V.**, senior teacher, Department of Theoretical Bases of Computer Science, Institute of Physics and Mathematics Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: melensun@gmail.com*

ANALYSIS OF THE NEEDS OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF USING ELECTRONIC LEARNING TECHNOLOGIES. The main content of the research is an analysis of the needs of future teachers in mastering the skills of designing and using e-learning technologies and distance learning technologies in the process of university training. The article presents the results of a questionnaire survey of future teachers on the impact of the transition of educational institutions to e-learning using distance learning technologies on the process of professional training of future teachers on the example of the Altai State Pedagogical University. The article focuses on the fact that in the context of the global process of informatization of education, a modern teacher must meet the needs of society, new rapidly changing conditions, in particular, have the skills to implement e-learning, including indirectly using distance educational technologies, as well as use technologies e-learning and in the framework of their professional activities.

Key words: **e-learning, professional training of future teacher, distance educational technologies, information and communication technologies, informatization of education.**

***Е.В. Москаленко**, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: melensun@gmail.com*

АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Основное содержание исследования составляет анализ потребностей будущих педагогов в освоении навыков проектирования и использования технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в процессе вузовской подготовки. В статье приводятся результаты анкетирования будущих педагогов, касающегося влияния перехода образовательных учреждений на электронное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий на процесс профессиональной подготовки будущих педагогов, на примере Алтайского государственного педагогического университета. В статье акцентируется внимание на том, что в условиях глобального процесса информатизации образования современный педагог должен соответствовать запросам общества, новым быстроизменяющимся условиям, в частности обладать навыками реализации электронного обучения, в том числе и опосредованно, с применением дистанционных образовательных технологий, а также использовать технологии электронного обучения и в рамках своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **электронное обучение, профессиональная подготовка будущего педагога, дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, информатизация образования.**

В настоящее время, в условиях глобального процесса информатизации образования, важное значение приобретает оснащение образовательных учреждений средствами ИКТ разного уровня. Под информационно-коммуникационными технологиями будем понимать широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг [1]. Формирование будущего специалиста в системе образования определяется всей складывающейся и динамично изменяющейся социокультурной ситуацией в обществе [2]. В условиях недавнего массового перехода образовательных учреждений с очной контактной формы обучения на электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий меняются подходы в обучении и, соответственно, возрастают требования к профессиональной подготовке будущего педагога. Активное внедрение в учебный процесс технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий обусловливает необходимость нововведений в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности, будущие педагоги должны не только обладать теоретическими знаниями, владеть навыками работы со средствами электронного обучения, но и уметь эффективно применять их в своей профессиональной деятельности [3].

Таблица 1

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Повышает уровень знаний, умений, навыков	16,8%
Формирует навыки работы с объемами информации, развивает самостоятельность в поиске и использовании необходимой информации	69,3%
Предоставляет возможность расширить круг своего общения	6,9%
Развивает способности	21,8%
Развивает навыки самоконтроля	48,5%
Формирует мотивацию к самообразованию	29,7%
Предоставляет возможность обучения в удобное время и удобном месте	69,3%
Отрицательно отношусь к применению технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	22,8%
Затрудняюсь ответить	3%
Другое	0%

В этой связи автор статьи посчитал необходимым провести анализ того, какие средства электронного обучения, дистанционные образовательные технологии наиболее востребованы у будущих педагогов, а также какие из них будущие педагоги планируют использовать в учебном процессе в рамках своей профессиональной деятельности. В данной статье используются материалы опроса на тему «Влияние перехода образовательных учреждений на электронное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий на процесс профессиональной подготовки будущих педагогов на примере Алтайского государственного педагогического университета» (сентябрь 2020 г.), в котором из Алтайского государственного педагогического университета принял участие 101 студент направления «Педагогическое образование» разных профилей подготовки. В исследовании использованы следующие методы: анкетирование, статистическая обработка данных и сравнительный анализ результатов [4].

Для проведения исследования была разработана анкета, содержащая 20 вопросов различного типа: одиночного и множественного выбора, шкала оценивания, открытой формы. Анкета была размещена в открытом доступе, для сбора данных использовался сервис GoogleForms.

Первый вопрос направлен на сбор информации о том, на каком курсе обучается респондент. В анкетировании принимали участие студенты 1 – 5 курсов и студенты магистратуры. Среди респондентов было 12,9% студентов 1 курса, 8,9% студентов 2 курса, 16,8% студентов 3 курса, 44,6% студентов 4 курса,15,8% студентов 5 курса и 1% студентов магистратуры.

На вопрос: «Какие задачи, с вашей точки зрения, решает электронное обучение?» получены следующие ответы (табл. 1) (приведены в процентах от общего количества ответов).

Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов на этот вопрос. По мнению большинства будущих педагогов, электронное обучение решает следующие задачи: формирует навыки работы с объемами информации, развивает самостоятельность в поиске и использовании необходимой информации; развивает навыки самоконтроля; предоставляет возможность обучения в удобное время и удобном месте.

На вопрос: «Какие преимущества электронного обучения на данный момент наиболее важны для вас?» получены следующие ответы (табл. 2) (приведены в процентах от общего количества ответов):

Таблица 2

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Гибкость учебного процесса	63,4%
Возможность совмещать работу с учебой	50,5%
Технологичность процесса обучения (использование информационных технологий)	29,7%
Получение практических навыков	7,9%
Обучение в комфортной и привычной обстановке	56,4%
Лёгкость обновления контента и возможности архивации старого материала: любой учебный материал остается доступен для скачивания	30,7%
Не вижу никаких преимуществ	12,9%
Другое	1%

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть респондентов отмечают следующие преимущества электронного обучения: гибкость учебного процесса; обучение в привычной обстановке; возможность совмещать работу с учебной деятельностью.

По результатам анкетирования, в рамках перехода на электронное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий уровень мотивации будущих педагогов не изменился.

На вопрос: «В процессе обучения использовали ли вы когда-нибудь какие-либо средства электронного обучения: электронные курсы, электронные образовательные ресурсы, МООС, интерактивные доски, системы управления обучением, сервисы web 2.0 и т.д.?» большинство респондентов отметили, что использовали электронные курсы в СДО Moodle и электронные библиотеки, а также сервисы видеоконференцсвязи, такие как MSTeams, Skype, Zoom.

По результатам опроса, у большинства респондентов (60,4%) не возникло никаких трудностей в процессе перехода от контактной очной формы обучения к электронному обучению с применением дистанционных образовательных технологий.

При ответе на вопрос: «Насколько эффективно отразился на процессе обучения, по вашему мнению, переход с очной контактной формы обучения на электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий?» мнения респондентов разделились: 36,6% респондентов считают, что традиционная очная, контактная форма обучения гораздо эффективнее электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий, в свою очередь, такое же число респондентов отмечают, что смешанное обучение – наиболее эффективная форма реализации процесса обучения; и только 16,8% считают, что электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий гораздо эффективнее традиционного обучения.

На вопрос: «На ваш взгляд, какие особенности характерны для электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий в сравнении с традиционным обучением?» получены следующие ответы (табл. 3) (приведены в процентах от общего количества ответов):

Таблица 3

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Меняются подходы в обучении	50%
Меняются образовательные траектории	13%
Меняются технологии и средства обучения	42%
Гибкость графика процесса обучения	78%
Более оперативный доступ к образовательному контенту	27%
Увеличивается доля самостоятельной работы обучающихся	73%
Другое	1%

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Среди особенностей, характерных для электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий в сравнении с традиционным обучением, большая часть респондентов отмечают следующие: изменение подходов в обучении; гибкость графика процесса обучения и увеличение доли самостоятельной работы обучающихся.

На вопрос: «Какие из перечисленных онлайн-ресурсов вы планируете использовать в учебном процессе для организации электронного обучения школьников?» получены следующие ответы (табл. 4) (приведены в процентах от общего количества ответов).

Таблица 4

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Фоксфорд	28%
ЯКласс	26,9%
Учи.ру	23,7%
GoogleClassroom	34,4%
Яндекс.Учебник	36,6%
learningApps	22,6%
Российская электронная школа	20,4%
Lecta	5,4%
Сервисы интерактивных онлайн-досок	26,9%
Урок цифры	8,6%
Онлайн-сервисы для проектирования ментальных карт	16,1%
Другое	5,5%

Большая часть будущих педагогов для организации электронного обучения в своей будущей профессиональной деятельности планируют использовать в учебном процессе следующие онлайн-ресурсы: Фоксфорд, GoogleClassroom, Яндекс.Учебник.

Респонденты оценили степень эффективностьи использования в учебном процессе образовательного портала университета по шкале от 0 до 10 баллов достаточно высоко, в среднем от 7 до 10 баллов. Также, по мнению большинства респондентов (73%), им как будущим педагогам необходимо в процессе профессиональной вузовской подготовки получить навыки использования технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, для того, чтобы они могли их применять в дальнейшей профессиональной педагогической деятельности.

На вопрос? «Владеете ли вы навыками разработки и проектирования следующих средств электронного обучения?» получены следующие ответы (табл. 5) (приведены в процентах от общего количества ответов).

Таблица 5

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Электронных образовательных ресурсов	44%
Электронных учебников	27,5%
Образовательных или учебных web-сайтов	33%
МООС (массовых открытых онлайн-курсов)	14,3%
Курсов/классов в сервисе GoogleClassroom	28,6%
Электронных курсов в системах управления обучением (например, Moodle)	39,6%
Проведения видеоконференций посредством сервисов видеоконференцсвязи	31,9%
Персонального web-сайта педагога/блога	16,5%
Электронных учебных материалов для интерактивных досок (например, ПО SmartBoard)	9,9%
Другое	3,3%

Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большинство респондентов владеют навыками разработки и проектирования следующих средств электронного обучения: электронных образовательных ресурсов, электронных курсов в системах управления обучением, проведения видеоконференций посредством сервисов видеоконференцсвязи. Особо стоит отметить, что только 9,9% опрошенных владеют навыками разработки электронных учебных материалов для интерактивных досок, учитывая тот факт, что интерактивными досками в настоящее время оснащены множество образовательных учреждений, этот показатель необходимо повышать.

Среди оптимальных способов учебного взаимодействия с преподавателем респонденты отмечают электронную почту (68,3%), социальные сети (71,3%), различные мессенджеры (54,5%), сервисы видеоконференций (45,5%).

Большинство опрошенных будущих педагогов (50,5%) оценивают использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в университете в качестве дополнения/вспомогательного обучения к основному и только 15,8% опрошенных – в качестве основного обучения.

Большая часть респондентов (56,7%) владеют навыками работы в АИС «Сетевой город». Однако 25,8% не владеют навыками работы в системах электронного документооборота образовательного учреждения, системах управления обучением (LMS), АИС «Сетевой город», системах управления контентом (CMS).

Для работы в образовательном портале университета чаще всего респонденты используют следующие виды устройств: смартфон (93% от числа опрошенных), ноутбук (89% от числа опрошенных), ПК (50% от числа опрошенных), реже – планшет (7% респондентов) и smartTV (5% от числа опрошенных).

В ходе анкетирования респонденты также высказали своё мнение на предмет того, какие кардинальные изменения в связи с внедрением технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в учебный процесс необходимо внести в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов для того, чтобы они могли эффективно проектировать и использовать технологии электронного обучения и дистанционные образовательные технологии в своей дальнейшей профессиональной деятельности. По их мнению, необходимо (далее приводятся цитаты ответов):

– «ввести новый предмет, который будет ориентирован на обучение будущих преподавателей, как преподавать в рамках дистанционного обучения (как создавать электронные курсы, пользоваться видеоконференциями, ...)»;

– «ввести дополнительные курсы по освоению информационных технологий»;

– «больше обучать работе с различными онлайн-платформами, разными онлайн-сервисами для наглядных примеров и прочее»;

– «создать большее количество курсов, где более подробно рассказывается об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях»;

– «использовать сервисы видеоконференций и встроенных в них инструментов».

Проанализировав полученные ответы респондентов, автор статьи пришел к следующему выводу: будущие педагоги осознают необходимость и потребность в базовой подготовке в области использования технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в условиях внедрения в образовательный процесс электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Однако стоит отметить, что для большинства респондентов термин «электронное обучение» является синонимом понятия «дистанционное обучение», что является неверным суждением ввиду того, что средства электронного обучения могут использоваться и в рамках контактной формы обучения, а посредством дистанционных образовательных технологий могут применяться в учебном процессе и опосредованно. Респонденты также отмечают, что необходимо усилить профессиональную подготовку будущих педагогов в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий вне зависимости от профиля обучения. В частности, включая использование технологий электронного обучения в процесс вузовской подготовки будущих педагогов. Длительный опыт в области зарубежного и отечественного образования позволяет утверждать, что последовательное внедрение технологий электронного обучения в образовательный процесс способствует становлению в нем информационно-коммуникационной среды и созданию условий интеграции образовательного контента, технологий электронного обучения, базовых профессиональных компетенций преподавателей, организационных моделей обучения [5]. Будущие педагоги готовы осваивать навыки работы с технологиями электронного обучения, развиваться в этом направлении, для того чтобы в дальнейшем эффективно владеть ими в рамках своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Тевс Д.П., Подковырова В.Н., Апольских Е.И., Афонина М.В. *Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе*: учебно-методическое пособие. Барнаул: БГПУ, 2009.
2. Гаджиева П.Д. О подготовке будущего учителя права к профессионально-педагогической деятельности. *Вестник ГУУ*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-podgotovke-buduschego-uchitelya-prava-k-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti
3. Овчаров А.В., Москаленко Е.В. Готовность будущих педагогов к использованию технологий электронного обучения в профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-ispolzovaniyu-tehnologiy-elektronnogo-obucheniya-v-professionalnoy-deyatelnosti
4. Москаленко Е.В., Овчаров А.В. Результаты внедрения в образовательный процесс средств электронного обучения в Алтайском государственном педагогическом университете. *Преподаватель XXI век*. 2019; №2-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-vnedreniya-v-obrazovatelnyy-protsess-sredstv-elektronnogo-obucheniya-v-altayskom-gosudarstvennom-pedagogicheskom
5. Москаленко Е.В., Ракитин Р.Ю. Пакет SUNRAV BOOKOFFICE как средство реализации составляющих электронного обучения**.** *Педагогическое образование на Алтае*. 2015; № 1: 121 – 125.

References

1. Tevs D.P., Podkovyrova V.N., Apol'skih E.I., Afonina M.V. *Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe*: uchebno-metodicheskoe posobie. Barnaul: BGPU, 2009.
2. Gadzhieva P.D. O podgotovke buduschego uchitelya prava k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik GUU*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-podgotovke-buduschego-uchitelya-prava-k-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti
3. Ovcharov A.V., Moskalenko E.V. Gotovnost' buduschih pedagogov k ispol'zovaniyu tehnologij `elektronnogo obucheniya v professional'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-ispolzovaniyu-tehnologiy-elektronnogo-obucheniya-v-professionalnoy-deyatelnosti
4. Moskalenko E.V., Ovcharov A.V. Rezul'taty vnedreniya v obrazovatel'nyj process sredstv `elektronnogo obucheniya v Altajskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete. *Prepodavatel' XXI vek*. 2019; №2-1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-vnedreniya-v-obrazovatelnyy-protsess-sredstv-elektronnogo-obucheniya-v-altayskom-gosudarstvennom-pedagogicheskom
5. Moskalenko E.V., Rakitin R.Yu. Paket SUNRAV BOOKOFFICE kak sredstvo realizacii sostavlyayuschih `elektronnogo obucheniya**.** *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2015; № 1: 121 – 125.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 378.662.06:378.011.3 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00926

Guzanov B.N., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Department, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: guzanov_bn@mail.ru*

Baranova A.A., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia), E-mail: a.a.baranova@urfu.ru*

Zvonareva I.A., *MA student, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia), E-mail: fair696@ya.ru*

TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN THE FORMATION OF SELF-REALIZATION SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING MASTER STUDENTS. The application of the transdisciplinary approach in high education is one of the most important ways to improve the quality and fundamental training of students in technical universities, especially for master's programs. Transdisciplinarity is a deeper and more transparent level of integration of various professionally focused basic disciplines. In contrast to interdisciplinary training transdisciplinarity allows masters to form the necessary skills for self-improvement and self-realization during choosing their own career path. The educational program "Biomedical engineering" based on the UrFU internal educational standard for the training direction 12.04.04 ("Biotechnical systems and technologies") is scientifically justified and designed on the principles of transdisciplinarity. The educational program ensures the training of highly qualified personnel in biomedical engineering which aimed at mastering the methods of related sciences and met the needs of modern production.

Key words: **transdisciplinarity, systems approach, master's degree, self-realization skills, methodology, systems thinking, research work, continuing education, biomedical engineering.**

Б.Н. Гузанов, *д-р техн. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: guzanov_bn@mail.ru*

А.А. Баранова, *канд. техн. наук, доц., Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: a.a.baranova@urfu.ru*

И.А. Звонарева, *магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: fair696@ya.ru*

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ

В современной педагогической практике применение трансдисциплинарного подхода в профессиональном образовании рассматривается как один из важнейших способов повышения качества и фундаментальности подготовки студентов технических вузов, особенно при освоении магистерских программ. Отмечается, что в отличие от междисциплинарного обучения трансдисциплинарность как более глубокий и транспарентный уровень интеграции различных по содержанию, но профессионально равнонаправленных базовых дисциплин позволяет магистрам сформировать необходимые навыки самосовершенствования и последующей самореализации при выборе собственного карьерного пути. В статье с целью обеспечения подготовки кадров высокой квалификации в контексте специализации, направленной на овладения методами смежных наук, соответствующих потребностям современного производства, научно обоснована и спроектирована на принципах трансдисциплинарности основная образовательная программа по профилизации “Биомедицинской инженерии” на основе СУОС УрФУ для направления подготовки 12.04.04 Биотехнические системы и технологии.

Ключевые слова: **трансдисциплинарность, системный подход, магистратура, навыки самореализации, методология, системное мышление, научно-исследовательская работа, непрерывное образование, биоинженерия.**

В последние годы сформировалась устойчивая тенденция на ускоренное развитие комплексных наукоемких производств, в основу которых для подготовки и выпуска готовой продукции положены принципиально новые технические и технологические подходы, связанные с необходимостью проведения большого количества теоретических расчетов, научных исследований и практических опытно-промышленных экспериментов. Эффективность подобного наукоемкого производства определяется многочисленными факторами, среди которых важнейшим можно считать разработку и проектирование специальных программ инженерного образования, обладающих повышенной гибкостью структуры подготовки специалистов. Подобные программы ведущие вузы ориентируют на более широкие направления профессиональной деятельности, в которых междисциплинарные и интегрированные дисциплины составляют основу профессионального обучения [1].

Характерной особенностью реализуемых инноваций в высшей технической школе является осуществление перехода от массового обучения к фундаментальной высококачественной подготовке выпускников, обладающих не только узкоспециализированными знаниями, но и навыками системного анализа различных производственных ситуаций, позволяющими свободно ориентироваться во внешнеэкономической среде. Приобретение новых знаний, формирование и развитие соответствующих умений и владений в рамках заявленных компетенций, устойчивая направленность на их обновление становится основополагающими личностными качествами работников в постиндустриальной экономике. Особо следует отметить, что в условиях реализации принципа профессиональной мобильности, когда переход на новое рабочее место часто сопровождается изменением вида деятельности, вызывает необходимость на постоянной основе заниматься самообразованием и повышать свою квалификацию как результат собственной самореализации. Как следствие, происходит транспрофессиональная интеграция системы инженерного образования с научной сферой производства, что способствует существенному видоизменению профессиональной образовательной деятельности, которая становится важным компонентом экономического развития страны [2].

Другими словами, современный этап организации инженерного образования стоит перед необходимостью поиска новых путей профессионального формирования личности, для чего предпринимаются попытки разработки и внедрения комплексного подхода при обучении в вузах, особенно осуществляющих подготовку специалистов в рамках магистерских программ. И здесь необходимо учитывать, что большинство отечественных предприятий либо уже закончили переход к высокотехнологическому производству, либо еще находятся на пути модернизации, но в любом случае ожидают от сотрудников новых технических решений, основанных на синтезе научных методов при понимании глобальных процессов [3].

Как следствие, на рынке труда сформировался ряд устойчивых трендов, отражающих ожидание работодателей к квалификации работников. К ним в первую очередь относят смещение требований к служащим с точки зрения уровня подготовленности от среднего до высокого, причем требуется быстрая адаптация сотрудников к специфике трудовой деятельности. Весьма актуален и востребован навык непрерывного образования, самоподготовки к профессиям, которые на данный момент даже не существуют, но станут актуальными в ближайшем будущем [4]. Более того, ускорение мирового технологического развития приводит к нарастанию социального напряжения из-за снижающейся экономической ценности специалистов, чей труд может осуществляться посредством вычислительной и роботизированной техники, что усугубляет падение спроса на специалистов средней квалификации [5].

Существующая в настоящее время методика подготовки специалистов, как правило, ограничивается глубоким изучением отдельных дисциплин без объяснения их взаимовлияния и не учитывает новый сформированный социальный запрос [6]. Трансформация подходов к обучению с формального предоставления результатов, форм и методов проектирования изучаемых дисциплин на поощрение к поиску решений с использованием трансдисциплинарного подхода позволяет заключить узкоспециализированные знания внутри глобальной системы, построить между ними взаимосвязи и, как следствие, выйти на более высокий этап профессионального развития [7]. Несмотря на наличие различных трактовок данного термина, трансдисциплинарный подход уже применяется в европейских вузах при решении комплексных проблем и задач, стоящих перед обществом, а в рамках высшего образования объединяет теорию и практику, формирует широкий кругозор и общественно направленное мировоззрение [8]. Такой подход позволяет осуществлять обучение в магистратуре не только как овладение компетенциями, центрированными на ограниченной тематикой программы области, но и использовать данный уровень образования для овладения целостным видением осваиваемой области в контексте междисциплинарных знаний. [9]. Это позволит студентам-магистрантам одновременно углубить специальные знания и освоить концептуальные особенности понимания реального мира, созданные и представленные в разных научных областях. По сути, трансдисциплинарность как более универсальный уровень интеграции предполагает объединение и конвергентное проникновение научных дисциплин и методов разной направленности для достижения единой цели обучения. В работе [10] под этим термином понимают современный тип производства научного знания, который представляет собой синтез фундаментальных научных исследований, ориентированных на приобретение новой совокупности сведений в рамках изучаемой проблемы и опытно-поисковых работ, направленных на получение полезного прикладного эффекта, т.е. трансдисциплинарность размещена в интервале между теорией и практикой.

Применение трансдисциплинарного подхода наиболее целесообразно в магистерских программах обучения в силу наличия у студентов магистратуры уже сформированного объема знаний и способности к комбинированию изученных методов. Выявлено, что те студенты, которые имеют опыт разрешения ситуаций, возникающих во время реальной трудовой деятельности, обладают большей мотивацией и четко сформулированными ожиданиями от образовательного процесса. Кроме того, возможность выбора иного направления, отличного от предыдущей ступени образования, дает возможность студенту приобрести наиболее актуальные для него компетенции и, как следствие, получить максимальную эффективность от цикла обучение – практика – навык.

Данная методология является новым трендом в науке и образовании, позволяющим установить связи и выявить инновационную идею, что, безусловно, является наиболее значимым результатом образования. Трансдисциплинарность в сравнении с междисциплинарностью является более глубоким уровнем интеграции, когда научные знания на основе разнообразных когнитивных схем переносятся из одной дисциплинарной области в другую и характеризуются разработкой и осуществлением совместных проектов, позволяющих сформировать единства знаний за пределами конкретных дисциплин [11]. Основной задачей при организации такой деятельности становится обеспечение оптимальных условия для формирования у выпускников адаптивности, критического и системного мышления.

Тем не менее, насколько бы полной и всеобъемлющей ни была бы университетская программа, изменчивость текущей экономической, политической, социальной среды имеет следствием тот факт, что выпустить специалиста, на 100% подготовленного к профессиональной деятельности, не представляется

возможным. Гораздо важнее воспитать навыки самостоятельного обучения и самосовершенствования, которые будут востребованы на протяжении всей карьеры – им отдается высший приоритет в процессе подготовки студента методами трансдисциплинарности. По словам авторов [12], трансдисциплинарный подход позволяет преодолеть ценностно-смысловой разрыв между формируемыми в учебном процессе ценностно-смысловыми ориентациями и ими же в динамично-развивающемся пространстве социума. Можно считать, что для человека информационного общества наиболее значимыми окажутся умение учиться, умение общаться и умение выбирать [13]. Умение учиться в рамках самообразования является сильной стороной социально зрелой, реализованной личности наряду с самостоятельным мышлением, самоорганизацией и самоконтролем. Более того, осознаваемой становится необходимость непрерывного образования в течение всей жизни для сохранения профессиональной ценности.

С позиций современных требований к содержанию высшего профессионального образования будущий специалист должен не только обладать знаниями, умениями и навыками, но и междисциплинарной профессиональной мобильностью [14]. Это определяется необходимостью оперативно реагировать на постоянно возникающие многочисленные изменения требований руководителя к наемному персоналу, ростом потребностей в адаптации к новым условиям цифровой экономики: одни профессии трансформируются, другие исчезают, третьи только начинают формироваться. Принципиально меняются требования к организации учебного процесса, что требует трансформации содержания профессиональной подготовки специалистов путем введения новых подходов.

Трансдисциплинарный подход к преподаванию предоставляет возможность расширять знания, находить все новые и новые решения одной и той же проблемы и, в конце концов, воспитать личность, способную оказать существенное влияние на общество. Адаптация приобретенных знаний к социальным ценностям и запросам происходит с помощью тьютора через замену традиционной модели «преподаватель – студент – учебник» на «студент – источник – преподаватель» [15]. Так как большое значение имеет мотивация к деятельности и самооценка, перед преподавателем стоит серьезная задача по оказанию помощи в формировании профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса. На основе документации, разработанной Европейской сетью по аккредитации инженерного образования ENAEE [16], были разработаны критерии для оценки программ магистратуры, учитывающие специфику подготовки специалистов в области техники и технологий [17]. Так, например, подчеркиваются составляющие практической подготовки инженера, а именно: прохождение производственных практик, выполнение курсовых проектов и выпускной квалификационной работы и, самое главное, непрерывная систематическая научно-исследовательская работа, являющаяся наиболее эффективной формой самореализации.

При этом систематическая научно-исследовательская работа представляется как наиболее логичная и эффективная форма самореализации обучающегося, неотделимая от образовательного процесса. В течение всего времени освоения курса и, параллельно, выполнения исследовательских работ, студент находится в поиске ответа на вопрос или задачи, достаточно сложной и выходящей за рамки уже имеющихся у него знаний по конкретной дисциплине. Благодаря этому развиваются нерепродуцированные способности психики, относящиеся к творческим. Сюда можно отнести и нетривиальные выводы, видение ситуации с новой стороны, умение создавать новые вариации трудового и экономического поведения [7]. Умение объясняться, обладание навыками профессиональной коммуникации, помимо основных естественнонаучных знаний, является неотъемлемой компетенцией ценного, востребованного специалиста.

Трансдисциплинарный подход, как методология более высокого уровня, также создает оптимальную среду для получения опыта командной работы как в научных группах своей предметной области, так и с привлечением и развитием отношений с профессионалами из других областей с упором на долгосрочное сотрудничество, поэтому является предпочтительным при подготовке магистров. С учетом междисциплинарной интеграции, основанной на взаимопроникновении содержания разных учебных дисциплин в создании единого образовательного пространства, обладающего целостным потенциалом развития, с помощью использования инновационных педагогических и дидактических методов организационных форм обучения в физико-технологическом институте (ФТИ) Уральского федерального университета имени Б.Н. Ельцина (УрФУ) спроектирована образовательная программа на основе СУОС для направления «Биомедицинская инженерия». Данное педагогическое решение получило реализацию в создании междисциплинарных сетевых учебно-методических комплексов (рис. 1).

Выпускник по данному направлению и профилю подготовки имеет возможность осуществлять профессиональную деятельность в области технических систем и технологий, в структуру которых включены любые живые системы. Он способен решать задачи, связанные с контролем и управлением состоянием живых форм, обеспечением их жизнедеятельности, может выполнять профессиональную деятельность на предприятиях и в организациях, занимающихся разработкой и производством биомедицинской техники, на предприятиях сервисного обслуживания медицинской техники. Помимо этого магистр имеет достаточную квалификацию для деятельности, связанной с эксплуатацией биомедицинской техники и проведением медико-биологических экспериментов в медицинских лечебно-диагностических организациях, научно-исследовательских медицинских и биологических центрах. Образовательный процесс здесь переходит на более подвижный экспериментальный уровень и, как следствие, является областью возникновения новых типов практики.

Реализация данных многогранных компетенций стала возможна с применением трансдисциплинарного подхода, определяющего четкие взаимосвязи между смысловым наполнением и результатами образовательной деятельности по отдельно взятым дисциплинам [18]. Так, например, модуль “Прикладная микробиология”, посвященный изучению биологических объектов, особенностям работы с ними и сферам их применения, подробно изучающий систематику микроорганизмов, морфологию, цитологию является непрофильным для ФТИ. Общеизвестно, что самые значимые научные открытия и технологические прорывы в большинстве случаев совершаются на стыке наук, в связи с чем становится важным формирование системного подхода к пониманию влияния физических параметров на биообъект, невозможного без постижения природы самого объекта. Важно понимать, что данный модуль не является профилирующим, поэтому отсутствует необходимость и цели полного освоения магистрантами всего курса микробиологии. Здесь основные задачи реализации компетенций достигаются практическими навыками работы с микроорганизмами, освоением методов экспериментальной микробиологии. Полученная профессиональная коммуникация позволяет проводить и планировать физические эксперименты совместно со специалистами из области биологии и медицины.



Рис. 1. Схема образовательной программы на основе СУОС УрФУ, направление подготовки 12.04.04 Биотехнические системы и технологии

Ядро программы составляют профессиональные модули, такие как “Автоматизация, моделирование и информационные технологии в биомедицинской инженерии”, “Радиационные технологии в медицине”, “Конструирование электронной медицинской аппаратуры”, реализующие основные компетенции данной образовательной программы, объединенные четким планом, обусловливающим пути интеграции полученных умений. При этом подготовка магистрантов осуществляется на основе самостоятельной научно-исследовательской работы, основным результатом которой является разработка и успешная защита магистерской диссертации, постановки и проведении научных исследований в составе творческого коллектива. Эта задача реализуется с привлечением на условиях социального партнёрства других институтов УрФУ, академии наук, учреждений здравоохранения Свердловской области и промышленных предприятий Екатеринбурга посредством участия в тематических семинарах, мастер-классах ведущих ученых и специалистов. Дополнительно организована педагогическая практика и углубленное изучение профессионального иностранного языка (дисциплины читаются на английском) для поддержания логики и механизмов непрерывности, преемственности и социальной направленности.

Адаптация приобретенных профессиональных знаний к социальным ценностям и запросам усиливается в течение всего обучения по мере освоения сквозного модуля “Актуальные вопросы биомедицинской инженерии”, направленного на изучение истории, современного состояния и перспектив развития круга проблем биомедицинской инженерии. По результатам изучения магистранты способны анализировать основные тенденции в развитии биомедицинской и экологической инженерии, выявлять перспективные направления и возможности практического применения. Кроме того, в рамках модуля рассматриваются вопросы и проблемы развития направления биомедицинской инженерии в зарубежных странах с целью ознакомления и обобщения зарубежного опыта в данной сфере. Все образовательные модули направлены на пошаговую проработку и реализацию выпускной квалификационной работы магистра, что позволяет сформировать общую целостную картину от постановки задачи до ее реализации.

Обобщая результаты применения данного комплексного подхода, можно с уверенностью утверждать, что по итогам прохождения двухгодичного курса магистратуры специалист готов к выполнению профессиональных задач, систематизации и расширению специальных знаний, к самообразованию. У него сформированы навыки применения знаний и умений в профессиональной сфере, т.е. можно говорить о приобретении трансдисциплинарных мировоззренческих позиций.

По мнению авторов, трансдисциплинарный подход, особенно на втором этапе университетского образования, т.е. в магистратуре, позволяет сформировать навыки самореализации в процессе обучения и способствует качественной, востребованной подготовке квалифицированных кадров для современных высокотехнологических производств, дает возможности инновационного развития, а также осуществляет коммуникации со стратегическими партнерами в будущем. Кроме того, благодаря данному подходу в сфере образования обеспечивается перманентное обновление содержания образовательных программ и развитие материально-технической базы университетов.

Библиографический список

1. Кондратьев В.В. *Методология науки и ВПО*. Казань: Издательство «Школа», 2009.
2. Соловьева Л.В. Образование как фактор социально-экономического развития России и ее регионов, *Научные ведомости БелГУ.* Серия: Экономика. Информатика. 2016; № 23(244), Выпуск 40: 22 – 29.
3. Рябков О.А. Высокотехнологическое производство – основа инновационной экономики. *Управление экономическими системами: электронный научный журнал*. 2017; № 3 (97): 1 – 15.
4. Шацкая И.В. Трансдисциплинарный подход к профессиональной подготовке специалистов как оправданный образовательный тренд. *Парадигмальный характер фундаментальных и прикладных научных исследований, их генезис*. Санкт-Петербург: Издательство «КультИнформПресс», 2019.
5. Ирецкий А.Н., Эмиров Н.Д., Эмирова А.Е. О качествах профессионалов для «третьей волны» технологической модернизации по Э. Тоффлеру, *Ученые записки Санкт-Петербургского филиала Российской таможенной академии*. 2019; № 4: 69 – 73.
6. Кутузов В.М., Павлов В.Н. и др. Междисциплинарность в инженерном образовании в свете международных нормативно-методических документов. *Инженерное образование 20'*. 2016: 33 – 41.
7. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования, *Непрерывное образование: XXI век*. 2014; Выпуск 4 (8): 14 – 36.
8. Сорокопуд Ю.В. Применение трансдисциплинарного подхода в процессе подготовки магистрантов педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 160 – 161.
9. Ахмедова Э.М. Трансдисциплинарный подход в ценностносмысловом содержании образовательного пространства социума при подготовке магистров, *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 56 (8): 16 – 22.
10. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований. *Вестник ТГПУ*. 2011; № 10 (112): 193 – 201.
11. Моисеева А.П. К вопросу о соотношении понятий междисциплинарности и трансдисциплинарности в научном познании, *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* 2013; № 4 (24): 40 – 47.
12. Таранова Т.Н., Ахмедова Э.М. Трансдисциплинарный подход в подготовке магистров. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 1 (62): 155 – 157.
13. Бухарцева Н.Г. Самообразование как актуальный вид деятельности, *Педагогическое образование в России.* 2013; № 3: 80 – 83.
14. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов. *Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте*. Серия 3:2013; № 1 (2): 47 – 52.
15. Лаппо Т.В. Трансдисциплинарный подход при обучении в вузах в целях устойчивого развития, *Вестник гражданских инженеров.* 2010; № 4 (25): 184 – 188.
16. The EUR-ACE system. *Europ. Network for Accreditation of Eng. Education: website.* Brussels, Belgium: cop. 2012 ENAEE. Available at: http://www.enaee. eu/eur-ace-system Д
17. Герасимов С.И., Томилин А.К., Цой Г.А. и др. *Критерии и процедура профессионально-общественной аккредитации образовательных программ по техническим направлениям и специальностям.* Томск: Издательство Томского политехнического университета. 2014.
18. Кутузов В.М., Шапошников С.О. *Перспективы развития инженерного образования: инициатива CDIO*: информационно-методическое издание. Перевод с английского и редактирование. Санкт-Петербург: Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2012.

References

1. Kondrat'ev V.V. *Metodologiya nauki i VPO*. Kazan': Izdatel'stvo «Shkola», 2009.
2. Solov'eva L.V. Obrazovanie kak faktor social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossii i ee regionov, *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: `Ekonomika. Informatika. 2016; № 23(244), Vypusk 40: 22 – 29.
3. Ryabkov O.A. Vysokotehnologicheskoe proizvodstvo – osnova innovacionnoj `ekonomiki. *Upravlenie `ekonomicheskimi sistemami: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2017; № 3 (97): 1 – 15.
4. Shackaya I.V. Transdisciplinarnyj podhod k professional'noj podgotovke specialistov kak opravdannyj obrazovatel'nyj trend. *Paradigmal'nyj harakter fundamental'nyh i prikladnyh nauchnyh issledovanij, ih genezis*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Kul'tInformPress», 2019.
5. Ireckij A.N., `Emirov N.D., `Emirova A.E. O kachestvah professionalov dlya «tret'ej volny» tehnologicheskoj modernizacii po `E. Toffleru, *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii*. 2019; № 4: 69 – 73.
6. Kutuzov V.M., Pavlov V.N. i dr. Mezhdisciplinarnost' v inzhenernom obrazovanii v svete mezhdunarodnyh normativno-metodicheskih dokumentov. *Inzhenernoe obrazovanie 20'*. 2016: 33 – 41.
7. Kolesnikova I.A. Transdisciplinarnaya strategiya issledovaniya nepreryvnogo obrazovaniya, *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2014; Vypusk 4 (8): 14 – 36.
8. Sorokopud Yu.V. Primenenie transdisciplinarnogo podhoda v processe podgotovki magistrantov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 5 (66): 160 – 161.
9. Ahmedova `E.M. Transdisciplinarnyj podhod v cennostnosmyslovom soderzhanii obrazovatel'nogo prostranstva sociuma pri podgotovke magistrov, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 56 (8): 16 – 22.
10. Knyazeva E.N. Transdisciplinarnye strategii issledovanij. *Vestnik TGPU*. 2011; № 10 (112): 193 – 201.
11. Moiseeva A.P. K voprosu o sootnoshenii ponyatij mezhdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti v nauchnom poznanii, *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya.* 2013; № 4 (24): 40 – 47.
12. Taranova T.N., Ahmedova `E.M. Transdisciplinarnyj podhod v podgotovke magistrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 1 (62): 155 – 157.
13. Buharceva N.G. Samoobrazovanie kak aktual'nyj vid deyatel'nosti, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2013; № 3: 80 – 83.
14. Shestakova L.A. Teoreticheskie osnovaniya mezhdisciplinarnoj integracii v obrazovatel'nom processe vuzov. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Yu. Vitte.* Seriya 3:2013; № 1 (2): 47 – 52.
15. Lappo T.V. Transdisciplinarnyj podhod pri obuchenii v vuzah v celyah ustojchivogo razvitiya, *Vestnik grazhdanskih inzhenerov.* 2010; № 4 (25): 184 – 188.
16. The EUR-ACE system. *Europ. Network for Accreditation of Eng. Education: website.* Brussels, Belgium: cop. 2012 ENAEE. Available at: http://www.enaee. eu/eur-ace-system D
17. Gerasimov S.I., Tomilin A.K., Coï G.A. i dr. *Kriterii i procedura professional'no-obschestvennoj akkreditacii obrazovatel'nyh programm po tehnicheskim napravleniyam i special'nostyam.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta. 2014.
18. Kutuzov V.M., Shaposhnikov S.O. *Perspektivy razvitiya inzhenernogo obrazovaniya: iniciativa CDIO*: informacionno-metodicheskoe izdanie. Perevod s anglijskogo i redaktirovanie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbG`ETU «L`ETI». 2012.

Статья поступила в редакцию 30.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00927

Barkova V.V., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: barkova.vv@yandex.ru*
Tsilitsky V.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tsilitskyvs@yandex.ru*

SENSE DETERMINANTS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF A SELF-ACTUALIZING PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article reveals the problem of formation of a self-actualizing personality in the educational process. The main contents of the research is the analysis of philosophical and pedagogical concepts and theories on the basis of which the authors of the article have revealed the relationship and influence of processes in the dyad "education – self-actualization" on the formation of an individual's personality. The article examines characteristic features of the phenomenon of self-actualization, characterizes the factors that affect the student's motivation and attitudes towards self-actualization. The paper characterizes the importance of the pedagogical mechanism for the formation of the ability and readiness for self-actualization through the organization of the educational process. The presented material allows to conclude that the orientation of the educational process to support self-actualization in students, introduces qualitative changes, including their attitude into educational activities, develops life experience, provides an opportunity for learning and solving various problems.

Key words: **personality, education, educational process, development, self-actualization, self-development, values.**

В.В. Баркова*, канд. филос. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: barkova.vv@yandex.ru*
В.С. Цилицкий, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: tsilitskyvs@yandex.ru*

СМЫСЛОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье раскрывается проблема становления самоактуализирующейся личности в образовательном процессе. Основное содержание исследования составляет анализ философско-педагогических концепций и теорий, на основе которых авторами статьи была раскрыта взаимосвязь и влияние процессов в диаде «образование – самоактуализация» на формирование личности индивида. В статье исследуются характерные признаки феномена самоактуализации, охарактеризованы факторы, оказывающие влияние на формирование мотивации и установок на самоактуализацию обучающегося. В работе охарактеризовано значение педагогического механизма формирования способности и готовности к самоактуализации через организацию образовательного процесса. Представленный материал позволяет сделать вывод, что ориентация образовательного процесса на поддержку самоактуализации у обучающихся привносит качественные изменения, в том числе и в их отношение к учебной деятельности, развивает жизненный опыт, даёт возможность для обучения и решения различных задач.

Ключевые слова: **личность, образование, образовательный процесс, развитие, самоактуализация, саморазвитие, ценности.**

Глобальные преобразования, которые переживает современная система образования, позволяет открывать в ней новые смысловые оттенки, порождающие принципиально новые тенденции и подходы в осмыслении образовательной деятельности и её влиянии на общество и развитие человека.

Гуманитарная парадигма современного образования, признавая приоритеты личностных образовательных ценностей обучающегося, его мотивов и потребностей, ориентированных на постмодернистский стиль организации бытия, нацелена, по словам В.Е. Клочко, на наполнение образовательного процесса содержанием, обладающим всей полнотой ценностно-смысловых координат, совпадающих с процессом становления многомерного мира человека, позволяющих ему активное и избирательно суверенное поведение [1; 2].

Образовательная деятельность как процесс развития и саморазвития всегда направлена на становление и раскрытие личностного потенциала, этот процесс с позиции синергетического подхода мы будем рассматривать как систему, обладающую свойствами воспроизводства, непрерывного развития и самоорганизации с учетом внешних проявлений [3].

Будучи диалектически связано со всеми сферами социальной жизнедеятельности, образование не просто вбирает в себя происходящие в этих сферах изменения, но и отвечает за них. Развёртывая многомерность своего воздействия на обучаемых, оно не только раскрывает закономерности явлений тех или иных фактов действительности, но и обозначает перспективы её преобразования, формирует потребность и смысл активного участия в созидании современной реальности социальной сферы. Интеллектизирует когнитивный опыт учащихся, проблематизируя смыслы их личного бытия и обогащая его опытом других. Как писал В.П. Зинченко, живое знание должно быть построено. Построено так, как строится живой образ [4]. Следовательно, осознание учащимся смысла и необходимости получения качественного образования – основа целенаправленного формирования системных качеств человека как личности, качеств, обеспечивающих самоорганизацию всей системы «человек», его суверенизацию в культуре эпохи, поскольку образование – это единственное, что может скрепить все этажи жизнедеятельности в целостность и дать человеку возможность быть и состояться.

Время эпохи, неуклонно смещая акцент с усвоения человеком некоего количества знания на качество развития его способности к рассуждению, навыков самостоятельного мышления и ответственной предприимчивости, акцентирует тот момент, что в глобальных изменениях алгоритмов социального развития настал период, когда на вопросы практики нельзя ответить, опираясь на старые знания и способы действия [5]. По словам Ю.М. Лотмана, человеку предстоит научиться жить в непривычно быстро меняющемся мире мнений, фактов, теорий [6]. Вместе с тем А.Л. Никифоров в семантической концепции понимания представляет существование у человека системы единых смысловых единиц, неразрывно связанных с реальными объектами и виртуальными образами [7]. Возможности такого понимания и использования смысловых контекстов в пространстве образовательной деятельности с целью формирования способности к самоактуализации имеет «поле разброса» последних от полного различения смысловых концептов педагога, обучающегося, других субъектов педагогического процесса до их полного совпадения.

Потенциально же каждый человек способен к познанию истины. Индивид может прийти к ней либо самостоятельно, либо путем освоения знаний, открытых до него, через систему образования, которая организует в меру возможностей социума распредмечивание культурных смыслов человеческого бытия, помогая сформировать собственные.

На формирование мотиваций и установок обучаемого на самоактуализацию, безусловно, влияет среда его окружения, смысловые контексты социума, создаются не только из видимого, наблюдаемого вокруг, но и кажущегося, заложенного исключительно в ментальных мирах человеческого бытия [8]. Проявление самоактуализации обучающимися в процессе обучения является залогом их успеха в последующей профессиональной ориентации и деятельности, что требует, в свою очередь, создание такой системы образования, которая обладала бы условиями для стимулирования рождения потребности у обучаемого самоактуализировать свои внутренние ресурсы, мыслить о ситуациях на опережение событий, удерживать ценностные приоритеты мировой и национальной культур [9; 10].

М.С. Каган отмечал, что учитель – это и тот, «кто учит познанию чего-то», и «тот, кто учит определенным образом жить». Эти диалектически связанные формы педагогической деятельности являются специфическими средствами коммуникации и общения учителя и ученика, формируя между ними как субъектно-объектные, так и субъектно-субъектные взаимоотношения и связь [3].

Таким образом, диалог ведет к формированию некоего «единого поля взаимопонимания», в лоне которого создаётся ценностно-развивающая образовательная среда, обеспечивающая вовлечение в содержание образования разнообразных культурных смыслов и потенциальную возможность их развития.

Философские истоки феномена самоактуализации в образовательном процессе корнями восходят к древнейшим философским учениям Сократа, Платона, Аристотеля, древнеиндийских, древнекитайских и других мыслителей. Самоактуализация понималась ими как явление результатов самосовершенствования духа и тела, итог саморазвития. В Новое время эта проблема прозвучала в творчестве Г. Сковороды, внимание ей уделяли Ф. Бэкон. И. Фихте. Г. Гегель и т.д. В науку о живой природе это понятие было введено нейрофизиологом К. Гольд-

штейном для обозначения активности биологических процессов. На уровне социальной формы организации материи знание о самоактуализации изначально стало оформляться в исследованиях А. Маслоу, К. Роджерса. К. Хорни, Э. Фромма, М.К. Мамардашвили. Теоретическое обращение к субъективному переживанию мира и его отражению в индивидуальном сознании стало качественным этапом в представлении о сущностных возможностях реализации активности человеческого духа, что нашло отражение в работах С. де Бовуар, М. Бубера, А. Камю, С. Кьеркегора, Г. Марселя, М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др.

Исходным базисом в реализации концепции данного исследования и усилении понимания значимости рассматриваемой проблемы стали идеи о роли образования в повышении конкурентоспособности государства, организаций, предприятий, служб и самой личности (Е.А. Галузо, А.А. Герниченко и др.), творческом развитии личности, её мышлении и деятельностных качеств (С.Н. Бегидов, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин), нравственной мотивации самоактуализации личности в реализации жизненных планов (В.Н. Мясищев, С.К. Бондырев, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов, Д.И. Фельдштейн и др.), вопросы воспитания личности, способной к самоактуализации (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревский. А.Ф. Закиров и др.), философские интерпретации феномена самоактуализации в образовательном процессе (Р. Барт, Ж. Бодрийяр, Дж. Гелбрейт, В. Дильтей, К. Леви-Стросс, У. Ростоу, Ю. Хабермас, М. Хоркхаймер, К. Роджерс, Ф. Шлейермахер, В.С. Швырёв, Г.Л. Тульчинский, А. Маслоу).

Таким образом, по мысли вышеуказанных авторов, в эпоху социальных трансформаций и кризисных неопределённостей человек вынужден постоянно совершенствовать сложившиеся жизненные отношения, способы развития личностного потенциала качественно новым образом. Время перемен выносит на поверхность социального бытия значимость феномена самоактуализации как способа раскрытия индивидом личностного потенциала, склонностей, задатков [11].

Самоактуализация считается ключевым понятием в гуманистической педагогике. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос о создании условий в образовательном процессе для самоактуализации обучающихся, открытии у себя стимулов к личностному росту и развитии творческого потенциала, раскрытии самых скрытых возможностей индивида и подготовки педагогов к такой деятельности [12; 13].

Потребность в самоактуализации рождается через расширение и «окультуривание» содержания образовательного знания, осознанного и принятого обучаемым в качестве личностно понятой позиции, как приоритет. Обучающийся должен стремиться к познанию всеобщих универсальных смыслов, механизмов понимания и сохранения «ядра» схваченных событий с тем, чтобы полноценно организовать жизнь в нестабильном обществе, обрести ценности, которые станут опорой в постановке целей деятельности, базисом в выстраивании жизненной стратегии; организации своей деятельности и осуществлении её рефлексии.

Государственные нормативно-правовые акты последних лет в области образования, отвечая на вызовы времени и инновационные процессы в сфере развития мировой образовательной системы, определили, что в нашей стране образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Гуманистическая парадигма под индивидуализацией процесса обучения понимает личностно ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы к образованию как к системе специальной организации образовательного процесса, образовательной среды и условий, обеспечивающих целостное развитие индивидуальных качеств обучаемого как субъекта.

Так, без использования инновационных педагогических технологий невозможно осуществить актуализацию социального опыта и сформировать действия по самостоятельной навигации в любой жизненной ситуации [14; 15]. Отдельную роль в данном направлении играет и формирование способности у обучающихся к рефлексии. Как считал А.В. Мудрик, она является компонентом интеллектуальной деятельности, ориентированной на осознание себя в системе познавательной деятельности и межличностной коммуникации. Рефлексия в данном случае выступает источником преобразования, развития и саморазвития личности обучающегося.

Личностно ориентированное и антропоцентрированное образование позволяет научить обучающегося с помощью педагога (ориентированного на такое образование) конструировать свой индивидуальный образовательный маршрут, используя возможности внешней среды, личностные ресурсы и границы предметного интереса для собственной самоактуализации, что способствует качественному изменению отношения обучающегося к образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза. *Сибирский психологический журнал.*1998; № 8-9: 7 – 15.
2. Клочко В.Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О.К. Тихомирова). *Вестник Московского университета.* 2013; № 2: 106 – 120.
3. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Педагогика культуры.* 2005; № 3-4: 12 – 21.
4. Зинченко В.П. *Психологическая педагогика.* Материалы к курсу лекций. Самара: Живое Знание. 1998.
5. Баркова В.В. Концепт человека в современной российской философии образования. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2018; № 2 (18): 12 – 19.
6. Лотман Ю.М. *Воспитание души.* Санкт-Петербург: Искусство СПб, 2005.
7. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания. *Загадки человеческого понимания.* Москва: Политиздат. 1991: 72 – 94.
8. Коростылева Л.А. *Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере.* Санкт-Петербург: Речь, 2005.
9. Белякова Е.Г. *Смыслообразование в педагогическом взаимодействии.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Тюмень, 2009.
10. Самаль Е.В. *Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе.* Диссертация … кандидата психологических наук. Ярославль, 2008.
11. Шаровская А.В. *Самоактуализация личности в условиях общества потребления.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Саранск, 2014.
12. Гнатышина Е.В., Ворожейкина А.В., Цилицкий В.С., Салаватулина Л.Р., Резникова Е.В. Социокультурная трансформация инструментария профессиональной подготовки педагогов в условиях цифровизации. *Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма*. Сборник научных трудов II Международной научной конференции, посвященной 85-летию профессора Х.И. Ибрагимова. 2019; Том 3: 143 – 146.
13. Ворожейкина А.В. Педагогические условия формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности будущих педагогов. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2018; № 6; 78-88.
14. Bolshakova Z.M., Gnatyshina E.V., Nemudraya E.Yu., Tsiulina M.V., Shkitina N.S. Managing Pedagogical University Master Students' Empathic Training. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; Vol. 8, Issue 5: 16 – 28.
15. Gnatyshina E.V., Ryabchuk P.G., Evplova E.V., Ryabinina E.V. Methods of the evaluation of the potential of the region pedagogical universities on the basis of benchmarking. *Espacios. Revista.* 2017; T. 38, № 25.

References

1. Klochko V.E. Stanovlenie mnogomernogo mira cheloveka kak suschnost' ontogeneza. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.*1998; № 8-9: 7 – 15.
2. Klochko V.E. Ontologiya smysla i smysloobrazovanie (razmyshleniya v svyazi s yubileem O.K. Tihomirova). *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 2013; № 2: 106 – 120.
3. Kagan M.S. Sistemno-sinergeticheskij podhod k postroeniyu sovremennoj pedagogicheskoj teorii. *Pedagogika kul'tury.* 2005; № 3-4: 12 – 21.
4. Zinchenko V.P. *Psihologicheskaya pedagogika.* Materialy k kursu lekcij. Samara: Zhivoe Znanie. 1998.
5. Barkova V.V. Koncept cheloveka v sovremennoj rossijskoj filosofii obrazovaniya. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2018; № 2 (18): 12 – 19.
6. Lotman Yu.M. *Vospitanie dushi.* Sankt-Peterburg: Iskusstvo SPb, 2005.
7. Nikiforov A.L. Semanticheskaya koncepciya ponimaniya. *Zagadki chelovecheskogo ponimaniya.* Moskva: Politizdat. 1991: 72 – 94.
8. Korostyleva L.A. *Psihologiya samorealizacii lichnosti: zatrudneniya v professional'noj sfere.* Sankt-Peterburg: Rech', 2005.
9. Belyakova E.G. *Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodejstvii.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2009.
10. Samal' E.V. *Samoaktualizaciya lichnosti v processe obucheniya v vuze.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Yaroslavl', 2008.
11. Sharovskaya A.V. *Samoaktualizaciya lichnosti v usloviyah obschestva potrebleniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Saransk, 2014.
12. Gnatyshina E.V., Vorozhejkina A.V., Cilickij V.S., Salavatulina L.R., Reznikova E.V. Sociokul'turnaya transformaciya instrumentariya professional'noj podgotovki pedagogov v usloviyah cifrovizacii. *Social'nye i kul'turnye transformacii v kontekste sovremennogo globalizma.* Sbornik nauchnyh trudov II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 85-letiyu professora H.I. Ibragimova. 2019; Tom 3: 143 – 146.
13. Vorozhejkina A.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya innovacionno-orientirovannogo stilya professional'noj deyatel'nosti buduschih pedagogov. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 6; 78-88.
14. Bolshakova Z.M., Gnatyshina E.V., Nemudraya E.Yu., Tsiulina M.V., Shkitina N.S. Managing Pedagogical University Master Students' Empathic Training. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; Vol. 8, Issue 5: 16 – 28.
15. Gnatyshina E.V., Ryabchuk P.G., Evplova E.V., Ryabinina E.V. Methods of the evaluation of the potential of the region pedagogical universities on the basis of benchmarking. *Espacios. Revista.* 2017; T. 38, № 25.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 37 (1174) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00928

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

MUSICAL WORK AS AN OBJECT OF DEVELOPMENT IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS: A HERMEENUTIC APPROACH. The article substantiates the relevance of the application of the hermeneutic approach in the theory and practice of musical performance. The need to improve the quality of the musical and educational process in the instrumentalist classes is revealed. Within the framework of the considered problems, a pedagogical paradigm is proposed that determines the system of mastering a musical work in the "4D" space (at the level of text, subtext, supertext and context). In the article, each level, taken separately, is included into the analytical spectrum, classified, and gets its own characteristics. Attention is drawn to the determinancy of two megasystems declared in the proposed pedagogical paradigm: a piece of music (text, subtext, supratext, context) and consciousness, subconsciousness, superconsciousness of the performer's personality, and public consciousness. The point of view on the prospects of studying vectors is sharpened: the performer's consciousness, which is connected with the teacher's consciousness and public consciousness; the unconscious of the instrumentalist, which is divided into subconsciousness and superconsciousness, interacting with the unconscious of the teacher, the viewer, society as a whole. According to the author's assumption, the pedagogical paradigm "4D" and the positioned scientific-theoretical approach can personify an innovative technology that allows feeding the appropriate research platform, ensuring the effective implementation of reforming and modernizing modern music education in instrumentalist classes.

Key words: **piece of music, performer-instrumentalist, musical text, subtext, supertext, context, class of instrumentalists, pedagogical paradigm "4D".**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ОСВОЕНИЯ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье обосновывается актуальность применения герменевтического подхода в теории и практике музыкального исполнительства. Выявляется необходимость повышения качества музыкально-образовательного процесса в классах инструменталистов. В рамках рассматриваемой проблематики предлагается педагогическая парадигма, определяющая систему освоения музыкального произведения в пространстве «4D» (на уровне текста, подтекста, надтекста и контекста). Каждый отдельно взятый уровень включается в аналитический спектр, классифицируется, получает свою характеристику. Обращается внимание на детерминантность двух мегасистем, заявленных в предлагаемой педагогической парадигме: музыкальное произведение (текст, подтекст, надтекст, контекст) и сознание, подсознание, сверхсознание личности исполнителя, общественное сознание. Заостряется угол зрения на перспективности изучения векторов: сознание исполнителя, соединяющееся с сознанием педагога и общественным сознанием; бессознательное инструменталиста, которое делится на подсознание и сверхсознание, взаимодействующее с бессознательным педагога, зрителя, общества в целом.

Как предполагает автор, педагогическая парадигма «4D» и позиционируемый научно-теоретический подход могут олицетворять инновационную технологию, позволяющую питать соответствующую исследовательскую платформу, обеспечивать эффективную реализацию реформирования и модернизации современного музыкального образования в классах инструменталистов.

Ключевые слова: **музыкальное произведение, исполнитель-инструменталист, нотный текст, подтекст, надтекст, контекст, класс инструменталистов, педагогическая парадигма «4D».**

Поиск смысловой основы музыкального искусства (прерогатива) – целевая установка многих отраслей научного знания: философии искусства, герменевтики, филологии, культурологии, психологии творчества, музыкознания, музыкальной психологии, педагогики и психологии музыкального творчества, педагогики музыкального исполнительства и др. Смысл искусства, тайны его познания волновали человеческий род издревле.

В свое время Гераклит проронил исключительную фразу: «Скрытая гармония сильнее явной» [1, с. 697]. Аристотель относил к процессу познания, активизации мыслительной деятельности «возбуждение душевных движений, например, сострадания, страха, гнева и тому подобных, и сверх того возвеличение или умаление» [2, с. 168]. Впечатленный Сократ отмечал: «То, что я понял, – прекрасно, из этого я заключаю, что и остальное, чего я не понял, – тоже прекрасно» [1, с. 697].

А. Франс подчеркивал: «Художественный образ должен иметь несколько смыслов. Тот, который вы откроете в нем, для вас и будет истинным смыслом» [1, с. 693]. П. Рикер замечал: «Один и тот же текст имеет несколько смыслов, эти смыслы наслаиваются друг на друга» [1, с. 693]. Ю.Б. Борев обращал внимание на то, что «эзоповская манера повествования по своей природе глубоко иронична и имеет в силу этого важные художественные выразительные возможности. Она содержит подтекст и поэтому требует от читателя значительной мыслительной работы, заставляя его особо активно воспринимать произведение» [1, с. 702].

Музыкальное произведение как отражение в художественных образах облика эпохи создания, окружающей действительности в целом, многогранного мира человека, самого художника – во многом «таинство», смысловые лабиринты познания, продвижение к постижению истинного воплощения, нескончаемый поток интерпретаций. Музыкальное произведение – всегда «не до конца прочитанная книга». Оно представляет «территорию смыслов», субстанцию, в которой находит воплощение как сознание, так и бессознательное личности и общества.

Е.В. Назайкинский указывал: «Музыкальное произведение для музыкантов, исследователей, слушателей предстает, в частности, в аспекте материальном – в виде нотного или реализованного в звуках текста. Такой нотно-звуковой текст произведения в практике профессиональной европейской музыкальной культуры является наиболее устойчивой стороной произведения. Текст наиболее чуток по отношению к опечаткам, ошибкам, искажениям. Исполнитель может от концерта к концерту существенно изменять трактовку произведения, но не может искажать его нотно-звуковой текст, не рискуя вызвать обвинения в отсутствии уважения к замыслу композитора, в недостаточном мастерстве и т.п.

Устойчивость, стабильность текста произведения в первую очередь и позволяет говорить исследователям о существовании в многочисленных интерпретациях исполнителей и слушателей одного и того же музыкального произведения, тождественного самому себе» [3, с. 5 – 6].

Исполнители-инструменталисты познают смыслы музыкального произведения не только через поиск многочисленных выразительных средств, связывают их с возможностями инструмента, включая его эргономичность и топографию, но и с помощью построения «модели исполнительских действий-движений: свободных в психофизиологическом отношении, экономичных, рациональных, целенаправленных, целесообразных (художественно-оправданных), чувствительных (тактильность, осязаемость), кинестетически выверенных, независимых, скоординированных, активных и инерционных, осознаваемых и автоматизированных, системно-последовательных, выразительных, управляемых и концептуально выстроенных» [4, с. 151].

Современное сообщество педагогов классов инструменталистов продолжает волновать некорректное, порой поверхностное воспроизведение нотного текста. Фальшивая, бесчувственная игра, которую мы слышим на зачетах, экзаменах, концертах и даже конкурсах, «убивает» «душу» сочинения, самого исполнителя, уничтожает смысл музыкального творчества. Б.Я. Землянский, отвечая на вопрос как развивать художественное воображение ученика, так необходимое для формирования трактовки сочинения, четкой, детализированной подачи текстового материала, отмечает: «Развивать художественное воображение надо, прежде всего, с приучения студента к внутренней сосредоточенности, к погружению в свой внутренний мир, к постижению эмоционального строя данного произведения. Художественное воображение есть по существу принятие в свою душу музыкальных образов композитора» [5, с. 47].

А.Б. Гольденвейзер, будучи известным интеллектуалом, не упускал из своего поля зрения ни одной детали авторского текста. Он считал важнейшей частью профессиональной деятельности скрупулезное отношение к рукописи, нотному изданию каждого конкретного сочинения. Своим ученикам А.Б. Гольденвейзер постоянно вкладывал в сознание понимание ответственности перед композитором. Говорил о необходимости тщательно изучать текст, не допускать никаких небрежностей и вольностей [6].

Научная школа Э.Б. Абдуллина ставит художественно-интерпретационный (герменевтический) подход в современном музыкальном образовании на уровень методологического, что является крайне важным для направления «Инструментальное исполнительство». Так, одна из ее представителей И.Е Молоствова отмечает: «Художественно-интерпретационный подход предполагает осуществление целостного педагогического процесса с учетом закономерностей создания и социокультурного функционирования объектов музыкального искус-

ства (музыкальных произведений), особенностей их познания и специфики осуществления различных видов музыкальной деятельности конкретного субъекта художественного познания (личности) в определенной культуре.

Познание музыкальных явлений связано с работой над текстом (визуальным или аудиальным) и предполагает декодирование смысла, запечатленного в этом тексте. Эта деятельность является культурозначимой, художественно-творческой и в учебном процессе реализуется через усвоение необходимых для этого определенных умений и навыков. Способы работы с музыкальным материалом в герменевтическом плане не адекватны традиционным видам аналитической деятельности разного уровня, ибо связаны, прежде всего, с поиском смысла и выступают одним из средств личностного смыслообразования» [7, с. 101 – 102]. В русле этого положения актуальным представляется высказывание Е.В. Волковой об искусстве интерпретации: «Интерпретация в исполнительском искусстве – это содержательная, интеллектуальная и эмоциональная окраска, стилевая неповторимость, приносимая в исполнение яркой творческой индивидуальностью исполнителя или исполнительским коллективом. Она возникает тогда, когда имеет место оригинальное «прочтение» художественного произведения, которое оставляет заметный след в художественной культуре и превращается в традицию образно-смысловой и стилевой трактовки произведения» [8, с. 130].

Сегодня, действительно, усматривается невнимательное отношение к нотному тексту многих обучающихся, педагогов в системе и начального, и профессионального образования. Фальшивые звуки в большой степени засоряют пространство исполнительского искусства. Незнание и непонимание жанрово-стилистической специфики исполняемых произведений, неумение выстроить убедительную, содержательную соответствующую концепцию обусловливают псевдотворчество обучающихся инструменталистов. Однобокость (однолинейность) восприятия нотного текста рождает «плоский», «белый», «безжизненный» звук, который лежит вне поля интонационной культуры. По этому поводу высказывается О.Ф. Шульпяков: «Коль скоро идейно-образное содержание музыкального произведения не «переливается» в голову играющего, как вода из одного сосуда в другой, то значительную часть работы должен проделать сам воспринимающий. Именно он должен увидеть за нотными знаками то «некоторое содержание» (Б.М. Теплов), которое предстоит ему воспроизвести в индивидуализированном виде. Совершается это у каждого исполнителя по-разному. Одни стараются вникнуть с помощью воображения в то, что скрыто в тексте («подтексте», «надтексте»), всматриваясь, вчитываясь в нотные знаки и сопутствующие им указания, осмысляя и озвучивая их в своем сознании до игры (П. Казальс, Я. Зак, Л. Оборин). Другие, хотя и обладают великолепно развитым музыкальным интеллектом и внутренним слухом, а также обширными практическими и теоретическими знаниями, не любят иметь дело с музыкой вне конкретного звучания и разбирают сочинение за инструментом, опираясь на свой богатый творческий опыт и уже выработанные и многократно проверенные в действии технико-выразительные приемы (М. Гринберг, Э. Гилельс, Г. Гинзбург, Я. Флиер). Но главное, что их всех объединяет, заключается в том, что они умеют постигать – умом, сердцем, интуицией – не только то, что лежит на поверхности нотной записи, но и то, что вынужденно вынесено автором (в силу условности последней) за скобки» [9, с. 9 – 10].

Необходимость глубокого восприятия нотного текста, понимание его многогранности и в то же время ограниченности в плане фиксации многоуровневой художественно-образной природы музыкального произведения обнажает стратегическую задачу исполнителя-интерпретатора: выйти в осмыслении за границы сугубо нотного фиксирования, осваивая «многоэтажное здание» композиторского гения, освещая его лучами озарения, вдохновения, творческого потенциала в целом. В этом смысле интересно высказывание В.В. Медушевского: «Художественный мир произведения постепенно вбирал в себя полифоничность культуры, множественность стилевых взаимодействий, панораму жанров, развертывая этот космос культуры каждый раз в своем особом порядке. Такое сложное устройство духовного продукта могло оформить себя только в рамках нового типа музыкальной речи – произведения, потребовавшего тщательной нотной фиксации (постепенное записывание набросков и вариантов становится и методом сочинения). Хотя подробная нотная запись ограничивала в определенных отношениях вариативность произведения, потенциальная бесконечность внутреннего мира и интонации открывала возможность неограниченных по глубине конкретизаций содержания в предельно гибком звучании и рождения различных интерпретаций – такова логическая основа «разделения труда» музыкантов, все большей дифференциации коммуникативных ролей композитора и исполнителя» [10, с. 14]. О многослойности, многомерном пространстве нотного текста и его «врожденной» ограниченности говорил Е.В. Назайкинский, используя триаду «нота, тон, звук». «Нота звучит как часть темы, как значимый момент композиции, хотя в ней мы чувствуем и подспудную энергию тона, и материальную конкретность звука. Нота как письменный знак в разной степени отражает материю этих слоев» [11, с. 25].

Как подойти к осмыслению нотного текста, чтобы в перспективе погрузиться в глубины его освоения? Каким образом переломить ситуацию и изменить подходы, мешающие изучению композиторского гения, нахождению творческого пути воплощения художественно-образного содержания сочинений? Перечисленные вопросы заставляют задуматься многих педагогов и обучающихся инструменталистов. Они «требуют» нахождения концепции, обеспечивающей решение многочисленных вопросов, связанных с творческим развитием обучающихся инструменталистов на современном этапе.

В научный оборот вводится концепция осмысления, освоения музыкального произведения в пространстве «4D» (на уровне текста, подтекста, надтекста и контекста). «Современные передовые технологии объемного изображения и звука, 2D, 3D, 4D активно используются в кинематографе, анимации, мультипликации» [12, с. 44]. Многомерная и объемная конструкция музыкального произведения «4D» во многом обеспечивает применение многоуровневого исполнительского подхода и выступает «гарантом» обучающего, развивающего компонентов творческой деятельности.

На протяжении веков нотный текст проходит осмысление, получает новое прочтение своего понятийного аппарата. По-разному трактуются его «братья» – «подтекст», «надтекст» и «контекст». В чем заключается сущность и содержание понятий «текст», «подтекст», «надтекст» и «контекст»? Каким образом включить в педагогику музыкального исполнительства освоение этих пластов музыкального произведения?

Нотный текст во многом есть:

- знаковая система;
- закодированная информация;
- «письмо» современникам и потомкам;
- графическое изображение композиторской мысли;
- символика чувственного выражения;
- внешне видимый портал звучащего внутри;
- «застывший» образ эпохи создания сочинения;
- «памятник» композиторскому «почерку», стилю.

Подтекст олицетворяют:

- незафиксированная композитором информация;
- мысль, «читаемая между строк»;
- «всплывающая» в сознании несуществующая партитура;
- мелодические структуры, обогащенные подголосочным построением, многоголосьем;
- гармония унисонных оборотов;
- скрытая от глаз кульминация;
- незафиксированное штриховое однообразие или разнообразие;
- продолжение недосказанного композитором в целом.

Надтекст представляют:

- авторские взгляды, идеалы;
- идеи, замысел композитора;
- сюжетно-тематическая линия музыкального произведения;
- стилистическая принадлежность автора;
- мировоззрение композитора;
- стилистический облик эпохи создания сочинения;
- веяния, ценностные ориентиры времени;
- влияние национальной музыкальной культуры в целом.

Контекст определяют:

- музыкально-эстетические, морально-нравственные и социально-культурные позиции исполнителя;
- ценностные ориентиры, идеалы исполнителя;
- искусство «прочтения» сочинения на уровнях «идеи, замысла, эмоционально-чувственного и логико-смыслового начала, стиля, исполнительских традиций, формы и содержания» [13];
- исполнительское кредо, олицетворяющее движение в сторону стилистической экологии, ее доминанту;
- исполнительское кредо, связанное с оригинальной интерпретацией;
- исполнительское «прочтение», отражающее сбалансированность, гармоничность традиционного (каноничного) и инновационного;
- непрерывный поиск и воплощение исполнительских замыслов, многочисленных вариантов трактовки музыкального произведения;
- уровень духовно-творческого развития исполнителя в целом.

Внимательное, чуткое, сокровенное отношение к нотному тексту в рамках предлагаемой педагогической парадигмы «4D» становится не желательным, а необходимым фактором, определяющим продвижение к постижению глубин художественно-образного содержания музыкального произведения. Следует заметить, что восприятие текста сочинения должно быть музыкально грамотным, соразмерным с его стилем и жанром. Оно обязано «видеть» и слышать почерк автора, «чувствовать его мысли. Единство ума, руки и сердца, заложенное композитором в рукописи, постигается только глубоко мыслящими музыкантами, через умные эмоции, эмоциональный интеллект, кругозор, проявление высокого уровня мировоззренческих позиций. Нотный текст может и должен стать стимулирующей основой для формирования мотивационной готовности обучающихся инструменталистов к постижению многомерного пространства музыкального произведения.

Подобная музыкально-образовательная парадигма, применяемая в классах инструменталистов, позволяет «во всеоружии» использовать историко-культурный, художественно-интерпретационный, тактико-технический, деятельно-творческий и социально-культурный подходы в процессе освоения музыкальных произведений. При этом информационно-накопительный этап изучения сочинения (сбор и анализ материалов о композиторе, исследование его взглядов,

воззрений, противоречивости, внутренних состояний творчества, истории создания феномена, исследование исполнительских традиций) приобретает черты целенаправленного целостного процесса. Он может стать увлекательным, предметно-познавательным, получая продолжение в виде нахождения конкретных исполнительских стимулов, смыслов, приемов, штрихов, действий-движений. Моделирующий этап освоения музыкального произведения, призванный сформировать исполнительскую концепцию (модель), получает методологическую платформу, «пропитывается» мировоззрением композитора и одновременно эвристическим «порывом» исполнителя. Репетиционный и предконцертный этапы не только постепенно «одевают» концертную одежду на исполнителя. Они позволяют под разным углом зрения внимательно «посмотреть» на художественный образ, подобрать выразительную звуковую палитру, темп и порядок ее движения в лабиринтах звукообразований, найти необходимые способы звукоизвлечения, звуковедения, увидеть «невидимое», «прочитать между строк», «почувствовать» дыхание эпохи создания сочинения. Все перечисленные «операции» становятся возможными и продуктивными, так как в данных психолого-педагогических условиях происходит мобилизация всего организма исполнителя-инструменталиста (его физиологической, психологической, гносеологической, аксиологической, эвристической, коммуникативной и социально-культурной подсистем), активизация мотивационной сферы в целом. В чем же состоит такая целостность мотивационного и мобилизационного начала? Все перечисленные выше подсистемы глубоко между собой детерминированы, одна «вытекает» из другой, образуя единую, гармоничную, сбалансированную эмоционально-чувственную и логико-смысловую канву. Подобная целостно-мозаичная организация являет собой мощную систему под названием «творческий потенциал». В свою очередь, творческий потенциал исполнителя-инструменталиста – это соединение «кругозора», его сознания в целом с безграничными просторами бессознательного. В предлагаемой педагогической парадигме «4D» благодатную почву для рассмотрения приобретает следующие векторы:

- сознание исполнителя, соединяющееся с сознанием педагога и общественным сознанием;
- бессознательное инструменталиста, которое делится на подсознание и сверхсознание, взаимодействующее с бессознательным педагога, зрителя, общества в целом.

Собственно концертный, итогово-аналитический и планово-перспективный этапы освоения музыкального произведения на базе «раскрывающегося» творческого потенциала исполнителя могут являть собой «творческую Мекку», «приношение» композитору, поклонение его гению. Вместе с тем – олицетворять эвристическую глубину, поиск оригинального, инновационного, позволяющего глазами современника взглянуть на каноническое, «незыблемое». Речь идет, с одной стороны, о приближении исполнителя к стилистической чистоте, пониманию музыкального языка, «почерка» композитора, с другой – о развитии исполнительских традиций, поиске своего творческого лица. При этом близкая, средняя и далекая перспективы в формировании и освоении музыкального репертуара приобретают свою неотъемлемую значимость.

Таким образом, становится очевидным, что применение педагогической парадигмы, определяющей систему освоения музыкального произведения в пространстве «4D», является перспективным направлением в поиске ресурсов современной педагогики музыкального творчества, педагогики музыкально-инструментального исполнительства. Изучение пространственных и «подпространственных» коридоров» сочинения на уровне нотного текста, «подтекста», «надтекста», «контекста» позволяет сфокусировать, активизировать резервы исполнителя, динамично повести его по пути целостного развития духовно-творческого потенциала.

На основе изложенного выше можно заключить:

- герменевтический подход, применяемый в музыкально-образовательной среде, продолжает быть в достаточной степени актуальным и открывает определенные перспективы в искусстве интерпретации музыкального произведения инструменталистами;
- сложившаяся проблемная ситуация в инструментально-исполнительских классах сегодня требует серьезного подхода к обеспечению качества художественно-педагогического процесса;
- предлагаемая педагогическая парадигма, определяющая систему освоения музыкального произведения в пространстве «4D», может представлять интерес для теории и методики инструментального исполнительства, питать соответствующую исследовательскую платформу, обеспечивать эффективную реализацию реформирования и модернизации современного музыкального образования в классах инструменталистов.

Библиографический список

1. *Антология мудрости*. Москва: Вече, 2005.
2. Аристотель. *Риторика. Поэтика*. Москва: Лабиринт, 2000.
3. Назайкинский Е.В. Проблемы комплексного изучения музыкального произведения. *Музыкальное искусство и наука*. Москва: Музыка, 1978; Выпуск 3: 3 – 12.
4. Блок О.А. Исполнительская культура музыканта: аспекты анализа. *Теория* и *методика профессионального образования в социально-культурной и музыкально-педагогической деятельности*: коллективная монография. Москва: МГИК, 2018.
5. Землянский Б.Я. *О музыкальной педагогике*. Москва: Музыка, 1987.
6. Гольденвейзер О.А. О музыкальном искусстве: сборник статей. Москва: *Музыка, 1975.*
7. *Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина).* Сборник научных статей. Москва: МПГУ, 2007.
8. Волкова Е.В. *Произведение искусства в мире художественной культуры.* Москва: Искусство, 1988.
9. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя.* Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
10. Медушевский В.В. Музыкальное произведение и его культурно-генетическая основа. *Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа*. Киев: Музична Украина, 1988.
11. Назайкинский Е.В. *Звуковой мир музыки*. Москва: Музыка, 1988.
12. Блок О.А. *К вопросу об освоении музыкального произведения в пространстве «4D».* Москва: Научтехлитиздат: Музыковедение. 2019; 6: 42 – 47.
13. Блок О.А. *Педагогика и психология музыкального творчества:* учебное пособие для вузов. Москва: МГИК, 2011.

References

1. *Antologiya mudrosti*. Moskva: Veche, 2005.
2. Aristotel`. *Ritorika. Po`etika.* Moskva: Labirint, 2000.
3. Nazajkinskij E.V. Problemy kompleksnogo izucheniya muzykal'nogo proizvedeniya. *Muzykal'noe iskusstvo i nauka*. Moskva: Muzyka, 1978; Vypusk 3: 3 – 12.
4. Blok O.A. Ispolnitel'skaya kul'tura muzykanta: aspekty analiza. *Teoriya* i *metodika professional'nogo obrazovaniya v social'no-kul'turnoj i muzykal'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti*: kollektivnaya monografiya. Moskva: MGIK, 2018.
5. Zemlyanskij B.Ya. *O muzykal'noj pedagogike*. Moskva: Muzyka, 1987.
6. Gol'denvejzer O.A. O muzykal'nom iskusstve: sbornik statej. Moskva: *Muzyka, 1975.*
7. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya (Nauchnaya shkola `E.B. Abdullina).* Sbornik nauchnyh statej. Moskva: MPGU, 2007.
8. Volkova E.V. *Proizvedenie iskusstva v mire hudozhestvennoj kul'tury.* Moskva: Iskusstvo, 1988.
9. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya.* Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
10. Medushevskij V.V. Muzykal'noe proizvedenie i ego kul'turno-geneticheskaya osnova. *Muzykal'noe proizvedenie: suschnost', aspekty analiza*. Kiev: Muzichna Ukraina, 1988.
11. Nazajkinskij E.V. *Zvukovoj mir muzyki.* Moskva: Muzyka, 1988.
12. Blok O.A. *K voprosu ob osvoenii muzykal'nogo proizvedeniya v prostranstve «4D»*. Moskva: Nauchtehlitizdat: Muzykovedenie. 2019; 6: 42 – 47.
13. Blok O.A. *Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: MGIK, 2011.

Статья поступила в редакцию 06.10.20

УДК 372.851 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00929

Guzairov G.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: gafur.mustafin@mail.ru*

DOUBLE SUBSTITUTION FOR SOLVING EQUATIONS. Double substitution is a method of solving equations, inequalities and problems with parameters containing equations and inequalities. This method is almost not presented in school textbooks of mathematics, problem books and reference books on elementary mathematics, but sometimes it turns out to be simpler than traditional methods for solving such problems commonly used in schools – exponentiation, factorization, and substitution. Here, double substitution will be applied to irrational equations. This method allows to do without raising the equation to a power, which in the case of

even powers, is an inequitable transformation of the equation. An even more convenient technique is double substitution in inequalities and problems with parameters, examples of which we will give in the following papers.

Key words: **methods for solving equations, factorization, substitution, double substitution, irrational equations and inequalities.**

Г.М. Гузаиров, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: gafur.mustafin@mail.ru*

ДВОЙНАЯ ПОДСТАНОВКА В ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЯХ

Двойная подстановка – метод решения задач с параметрами, содержащими уравнения и неравенства. Этот метод почти не представлен в школьных учебниках математики, задачниках и справочниках по элементарной математике, но иногда оказывается проще, чем более традиционные методы решения таких задач, обычно применяемых в школе, – возведение в степень, разложение на множители и обычная подстановка. В настоящей работе будет показано применение двойной подстановки к иррациональным уравнениям. Этот метод позволяет обойтись без возведения уравнения в степень, что в случае четных степеней является неравносильным преобразованием уравнения. Еще более удобным приемом является двойная подстановка в неравенствах и задачах с параметрами, примеры которых мы приведем в следующих работах.

Ключевые слова: **методы решений уравнений, разложение на множители, подстановка, двойная подстановка, иррациональные уравнения и неравенства.**

В работе [1] были рассмотрены применения двойной подстановки к тригонометрическим уравнениям. В настоящей работе двойная подстановка будет применена к иррациональным уравнениям. Приведенные здесь уравнения заимствованы в работах приведенного списка литературы, где они были решены другими методами, которыми обычно пользуются и школьники. На этих примерах будут показаны преимущества двойной подстановки перед более традиционными методами решения иррациональных уравнений.

Начнем с несложной задачи из сборника материалов ЕГЭ [2, с. 129].

Задача 1. *Решить уравнение*

$$\sqrt{4+x}-\sqrt{5-x}=3. \quad (1)$$

Такие же задачи старшеклассники решают и в школьном курсе алгебры: обычно они начинают с определения области допустимых значений, затем избавляются от радикалов неравносильным преобразованием – двукратным возведением в квадрат, сводя уравнение к квадратному, что после решения полученного квадратного уравнения требует отбора корней. Двойная подстановка требует менее кропотливых действий.

Решение. Обозначим

$$u=\sqrt{4+x},\ v=\sqrt{5-x}, \quad (1.1)$$

где, по определению арифметического корня,

$$u\ge 0,\ v\ge 0. \quad (1.2)$$

Избавившись в системе (1.1) от параметра x, получим уравнение связи для u, v

$$u^2+v^2=9. \quad (1.3)$$

Уравнение (1) в обозначениях (1.1) примет вид:

$$u=v+3. \quad (1.4)$$

Подставив (1.4) в (1.3), получим неполное квадратное уравнение

$$v^2+3v=0 \quad (1.5)$$

с корнями $v_1=0$, $v_2=-3$ – второй не удовлетворяет условию (1.2), а первый дает $\sqrt{5-x}=0$, откуда $x=5$, причем, $u_1=v_1+3=3\ge 0$, что также удовлетворяет условию (1.2).

Ответ: $x=5$.

Замечание. Среди преимуществ двойной подстановки в приведенной задаче – однократное возведение в квадрат на последнем этапе в более простом случае и необязательность нахождения ОДЗ, так как из (1.1) следуют равенства $4+x=u^2$, $5-x=v^2$ – подкоренные выражения равны квадратам и неотрицательны. Эти преимущества двойной подстановки сохраняются и в следующем, немного более сложном, уравнении из [2, с. 129].

Задача 2. *Решить уравнение*

$$\sqrt{3x^2-5x+8}-\sqrt{3x^2-5x+1}=1. \quad (2)$$

Решение. Обозначим

$$u=\sqrt{3x^2-5x+8}\ge 0,\ v=\sqrt{3x^2-5x+1}\ge 0, \quad (2.1)$$

Избавившись в системе (2.1) от параметра x, получим уравнение связи для u, v

$$u^2-v^2=7. \quad (2.2)$$

Уравнение (2) в обозначениях (2.1) примет вид:

$$u=v+1. \quad (2.3)$$

Подставив (2.3) в (2.2), получим линейное уравнение $2v+1=7$, откуда

$$v=3 \text{ и } u=4. \quad (2.4)$$

Обратные к (2.1) подстановки дают одно и то же квадратное уравнение

$$3x^2-5x-8=0. \quad (2.5)$$

Решив это квадратное уравнение, получим $x_1=-1$, $x_2=\frac{8}{3}$ – проверка не требуется.

Ответ: $-1,\ \frac{8}{3}$.

Задача 3. *Решить уравнение*

$$\sqrt{x+1}+\sqrt{4x+13}=\sqrt{3x+12}. \quad (3)$$

Решение. Обозначим

$$u=\sqrt{4x+13}\ge 0,\ v=\sqrt{3x+12}\ge 0, \quad (3.1)$$

откуда следует $u^2 - v^2 = x + 1$ и уравнение связи $4v^2 - 3u^2 = 9$, а из (3) – уравнение

$$\sqrt{u^2 - v^2} = v - u. \quad (3.2)$$

ОДЗ первого радикала дает $x + 1 = u^2 - v^2 \geq 0$, откуда $u - v \geq 0$ (так как $u + v \geq 0$) и $u \geq v$; уравнение $\sqrt{u^2 - v^2} = v - u$ дает $v \geq u$; соединяя одно с другим, найдем $u = v$ и $x = -1$ (из $u^2 - v^2 = x + 1$).

Ответ: $x = -1$.

Замечание. В [3, с. 287] приведено следующее краткое описание решения этого же уравнения: «Дважды возведя в квадрат, находим $x_1 = -1$, $x_2 = -4$. Проверкой устанавливаем, что подходит только первый корень». Как видим, двойная подстановка позволила обойтись без посторонних корней.

Задача 4. *Найти число действительных корней уравнения*

$$\sqrt{u^2 - u - 1} + \sqrt{u^2 + u + 3} = \sqrt{2u^2 + 8}. \quad (4)$$

Решение. Обозначим

$$x = \sqrt{u^2 - u - 1},\ y = \sqrt{u^2 + u + 3}\ (x \geq 0,\ y \geq 0). \quad (4.1)$$

Уравнение (4) в обозначениях (4.1) примет вид:

$$x + y = \sqrt{x^2 + y^2 + 6}, \text{ откуда } xy = 3. \quad (4.2)$$

Из (4.1) следуют также равенства:

$$y^2 + x^2 = 2u^2 + 2 \text{ и } y^2 - x^2 = 2u + 4, \quad (4.3)$$

$$u^2 = \frac{x^2 + y^2 - 2}{2},\ u = \frac{y^2 - x^2 - 4}{2}. \quad (4.4)$$

В системе (4.4) легко избавиться от параметра u, но избегая неравносильных преобразований уравнений (возведения в квадрат второго уравнения системы для сравнения с первым), продолжим первое из равенств (4.3) с помощью второго:

$$y^2 + x^2 = 2u^2 + 2 = \frac{4u^2 + 4}{2} = \frac{4u^2 - 16 + 20}{2} = \frac{(2u - 4)(2u + 4) + 20}{2} = \frac{\left(y^2 - x^2 - 8\right)\left(y^2 - x^2\right) + 20}{2}$$

– откуда найдем $y^4 - 2x^2y^2 + x^4 - 10y^2 + 6x^2 + 20 = 0$, и, учитывая, что $xy = 3$, получим

$$x^8 + 6x^6 + 2x^4 - 90x^2 + 81 = 0 \text{ и } y^8 - 10y^6 + 2y^4 + 54y^2 + 81 = 0. \quad (4.5)$$

Подбором найдем, что равенства выполнены при $x^2 = 1$ и $y^2 = 9$, и из (4.4) получим соответствующее значение параметра $u = 2$ – один из корней уравнения (4). Равенства $x^2 = 1$ и $y^2 = 9$ понижают степень уравнений (4.5) делением «уголком»: $x^6 + 7x^4 + 9x^2 - 81 = 0$ и $y^6 - y^4 - 7y^2 - 9 = 0$. Второе из этих равенств с помощью формулы $xy = 3$ приведем к виду

$$y^6 = y^4 + 7y^2 + 9 \Leftrightarrow y = \frac{1}{y} + \frac{7}{y^3} + \frac{9}{y^5} \Leftrightarrow y = \frac{x^5 + 7x^3 + 9x}{27}$$

– последнее равенство задает возрастающую функцию ($y' > 0$), ее график в первой координатной четверти ($x \geq 0$, $y \geq 0$) пересекается с графиком $xy = 3$ в единственной точке, при известных ее координатах соответствующее значение параметра u (отрицательное и иррациональное) дало бы второе из равенств (4.4).

Ответ: Уравнение имеет два действительных корня ($u = 2$ – один из них).

Замечание. В [3, с. 50] требовалось решить уравнение (4), ограничившись отысканием положительных корней. В решении [3, с. 305] возведением в квадрат найден корень $u = 2$ и доказано, что других положительных корней уравнение не имеет.

Задача 5. *Найти все действительные корни уравнения*

$$\sqrt[3]{x - 1} + \sqrt[3]{x + 1} = x \cdot \sqrt[3]{2}. \quad (5)$$

Решение. Обозначим

$$u = \sqrt[3]{\frac{x - 1}{2}},\ v = \sqrt[3]{\frac{x + 1}{2}}, \quad (5.1)$$

ясно, что $v > u$. Из (5.1) получим $x = 2u^3 + 1$, $y = 2v^3 - 1$, откуда вытекает уравнение связи

$$v^3 - u^3 = 1. \quad (5.2)$$

Уравнение (5) перепишем в виде:

$$u + v = 2u^3 + 1 \text{ или } u + v = 2v^3 - 1. \quad (5.3)$$

Сложив два равенства (5.3), получим $2(u + v) = 2(u + v)\left(u^2 - uv + v^2\right)$, откуда

$$u + v = 0 \text{ (a) или } u^2 - uv + v^2 = 1 \text{ (b)}$$

(**a**): $u + v = 0$, тогда с помощью (5.3) получим $u^3 = \frac{-1}{2}$, $v^3 = \frac{1}{2}$, а с помощью (5.1) $x = 0$.

(**b**): $u^2 - uv + v^2 = 1$, тогда $u^2 + v^2 = 1 + uv$ – перепишем с помощью этого равенства (5.2) в виде $(v - u)(v^2 + vu + u^2) = 1$ и далее $(v - u)(1 + 2uv) = 1$; возведя последнее равенство в квадрат, получим равносильное при $1 + 2uv \geq 0$ уравнение

$\left(v^2-2vu+u^2\right)\left(1+4uv+4u^2v^2\right)=1$, затем $\left(1-uv\right)\left(1+4uv+4u^2v^2\right)=1$, откуда имеем $uv=0$ (**c**), или $uv=\frac{\sqrt{3}}{2}$ (**d**), или $uv=-\frac{\sqrt{3}}{2}$ (**e**).

(**c**): $uv=0$, тогда из (5.3) найдем $\begin{cases}u=0,\\v=1,\end{cases}$ или $\begin{cases}u=-1,\\v=0,\end{cases}$ откуда из (5.1) $x=1$ или $x=-1$.

(**d**): $uv=\frac{\sqrt{3}}{2}$. Тогда из (5.1) получим $uv=\sqrt[3]{\frac{x^2-1}{4}}=\sqrt{\frac{3}{4}}$, откуда $x=\pm\sqrt{1+\frac{3}{2}\sqrt{3}}$.

(**e**): $uv=-\frac{\sqrt{3}}{2}$. Тогда $uv=\sqrt[3]{\frac{x^2-1}{4}}=-\sqrt{\frac{3}{4}}$, откуда $x^2=1-\sqrt{\frac{27}{4}}$ – нет решений.

Ответ: 0, ±1, $\pm\sqrt{1+\frac{3}{2}\sqrt{3}}$.

Замечание. В [4, с. 134] (5) решается возведением в куб и разложением на множители. Для отыскания двух иррациональных корней решается уравнение, сводящееся к квадратному неравносильным извлечением корня квадратного: в результате приходится совершать громоздкую проверку корней, в ходе которой используется, фактически, подстановка (5.1).

Задача 6. *При всяком действительном значении параметра p найти число действительных решений уравнения*

$$\sqrt[3]{1-t}+\sqrt[3]{1+t}=p. \qquad (6)$$

Решение. Двойная подстановка (6.2) приводит уравнение к виду

$$x+y=p, \qquad (6.1)$$

$$x=\sqrt[3]{1-t},\ y=\sqrt[3]{1+t}. \qquad (6.2)$$

Найдем $x^3=1-t$, $y^3=1+t$, формулу связи между переменными x и y: $x^3+y^3=2$ и явное выражение y, как функции аргумента x:

$$y=\sqrt[3]{2-x^3}. \qquad (6.3)$$

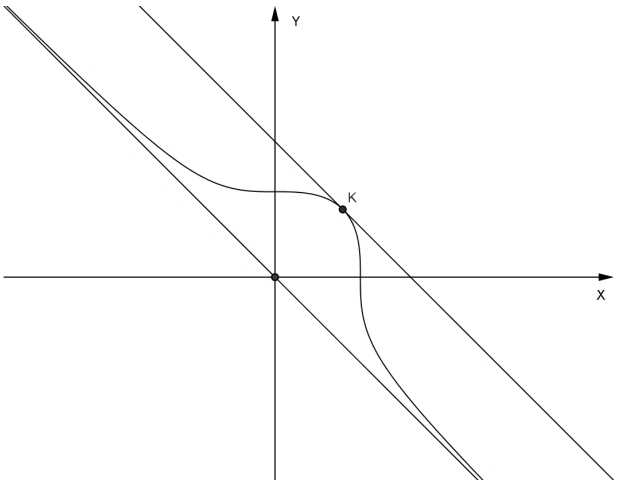
Эта функция является непрерывной и убывающей на R как композиция возрастающей $y=\sqrt[3]{1+t}$ и убывающей $t=1-x^3$. График этой функции имеет наклонную асимптоту $y=kx+b$, коэффициенты которой могут быть вычислены с помощью известных требований к асимптотам: $\lim\limits_{x\to\infty}\frac{y}{kx+b}=1$, $\lim\limits_{x\to\infty}\left(y-(kx+b)\right)=0$, откуда и находим уравнение асимптоты

$$y=-x. \qquad (6.4)$$

Впрочем, ученику, не знающему приведенных формул для асимптот, или даже не знакомому с понятием асимптоты, можно сделать следующие пояснения «на пальцах»:

$$y=\sqrt[3]{2-x^3}=-x\cdot\sqrt[3]{1-\frac{2}{x^3}}\approx -x$$

при больших по модулю x.



Графики (6.3) и (6.4) не пересекаются (система из этих уравнений не имеет решений): график (6.3) лежит выше графика (6.4), что проверяется, например, по точкам $\left(0;\sqrt[3]{2}\right)$ графика (6.3) и $\left(0;0\right)$ графика (6.4). На рисунке изображены график (6.3), ее асимптота, а также касательная в точке $K(1,1)$ – наиболее удаленной от асимптоты точке графика.

Заметим, что график (6.3) симметричен относительно прямой $y=x$, т.к. (6.3) равносильно уравнению $x^3+y^3=2$, инвариантному при одновременной замене x на y и y на x (эта симметрия использовалась, например, при отыскании точки K). Графиком уравнения (6.1) является прямая, параллельная асимптоте, а при разных значениях параметра p мы имеем семейство параллельных прямых с угловым коэффициентом $k=-1$; геометрический смысл параметра состоит в том, что p это точка, в которой прямая $x+y=p$ пересекает ось Y. Асимптота является прямой этого семейства с $p=0$, касательная в точке K также является прямой этого семейства с $p=2$ (это граничное значение параметра находится подстановкой в уравнение $x+y=p$ координат точки K). Заметив, что увеличение p приводит к сдвигу прямой семейства вверх, можно по рисунку сказать, что система (6.1), (6.3) при $p\le 0$ не имеет решений, при $p\in(0,2)$ имеет два решения, при $p=2$ имеет одно решение, при $p>2$ не имеет решений.

Ответ: уравнение (6) не имеет решений при $p\in(-\infty,0]\cup(2,+\infty)$, имеет одно решение при $p=2$, имеет два различных решения при $p\in(0,2)$.

Замечание. В задачнике [5, с. 27,29-30] уравнение (6) решается традиционным возведением в куб, что в действительной области является равносильным преобразованием, в отличие от возведения в четную степень. Но затем там анализируется полученное решение с помощью двойной подстановки (6.2). При этом анализе выясняется, что лишние корни все-таки появились! Мы переформулировали эту задачу в виде традиционной задачи № 18 из вариантов ЕГЭ профильного уровня. Но теперь решим уравнение (6), чтобы показать, что двойная подстановка не приводит к посторонним корням.

Задача 7. *Решить уравнение* (6).

Решение. Предварительные описания сделаны выше. Рассмотрим систему

$x+y=p$ и $x^3+y^3=2$.

Преобразуем второе уравнение по формуле суммы кубов и подставим в него первое:

$p\left(x^2 - xy + y^2\right) = 2$.

При $p = 0$ равенство не выполнится ни при каких значениях x, y, поэтому

$x^2 - xy + y^2 = \frac{2}{p}$, или $x^2 - x(p-x) + (p-x)^2 = \frac{2}{p}$, или

$x^2 - px + \frac{p^3 - 2}{3p} = 0$ ($p \neq 0$).

Найдем дискриминант последнего уравнения:

$D = \frac{8 - p^3}{3p}$.

Неравенство $D \geq 0$ легко решается относительно параметра методом интервалов:

$D \geq 0 \Leftrightarrow \frac{8 - p^3}{3p} \geq 0 \Leftrightarrow p \in (0;2]$.

При этих значениях параметра имеем корни

$x_1 = \frac{p}{2} - \sqrt{\frac{8 - p^3}{12p}}$, $x_2 = \frac{p}{2} + \sqrt{\frac{8 - p^3}{12p}}$.

Обратную подстановку произведем по формуле $t = 1 - x^3$:

$t_1 = 1 - x_1^3 = 1 - \left(\frac{p}{2} - \sqrt{\frac{8 - p^3}{12p}}\right)^3$, $t_2 = 1 - x_2^3 = 1 - \left(\frac{p}{2} + \sqrt{\frac{8 - p^3}{12p}}\right)^3$.

Равенство $t_1 = t_2$ достигается при том же значении параметра, что и $x_1 = x_2$ – при $p = 2$.

Ответ: $1 - \left(\frac{p}{2} \pm \sqrt{\frac{8 - p^3}{12p}}\right)^3$ при $p \in (0;2]$, но при $p = 2$ имеем двойной корень $t = 0$; при других значениях параметра уравнение не имеет решений.

Приведенных примеров достаточно в качестве иллюстраций того факта, что двойная подстановка при решении иррациональных уравнений имеет следующие преимущества: 1) избавляет от неравносильного преобразования уравнения – возведения в четную степень, заменяя это возведением в степень чисел: найденных значений промежуточных переменных, 2) избавляет от необходимости находить ОДЗ, заменяя систему неравенств для ОДЗ более простыми условиями: радикал четной степени принимает только неотрицательные значения, 3) позволяет варьировать два уравнения связи между введенными переменными: исходным уравнением и получающимся из двойной подстановки исключением исходной переменной, 4) позволяет привлекать графические методы решений уравнений, заменяя уравнения связи между промежуточными переменными их графиками в декартовой системе координат. Указанные преимущества оказываются еще более существенными при решении неравенств.

Библиографический список

1. Гузаиров Г.М., Мунасыпов Н.А., Сафарова А.Д., Черемисина М.И. Двойная подстановка в тригонометрических уравнениях. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 283 – 286.
2. ЕГЭ 2017. Математика. *Профильный уровень. Типовые тестовые задания*. Москва: Издательство «Экзамен», 2017.
3. Сканави М.И. *Сборник задач по математике для поступающих во ВТУЗы*. Москва: Мир и Образование, ОНИКС-ЛИТ, 2013.
4. Лидский В.Б., Овсянников Л.В., Тулайков А.Н., Шабунин М.И., Федосов Б.В. *Задачи по элементарной математике*. Москва: Наука, 1973.
5. Прасолов В.В. *Задачи по алгебре, арифметике и анализу*: учебное пособие. Москва: МЦНМО, 2007.

References

1. Guzairov G.M., Munasypov N.A., Safarova A.D., Cheremisina M.I. Dvojnaya podstanovka v trigonometricheskih uravneniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 283 – 286.
2. EG`E 2017. Matematika. *Profil'nyj uroven'. Tipovye testovye zadaniya*. Moskva: Izdatel'stvo «`Ekzamen», 2017.
3. Skanavi M.I. *Sbornik zadach po matematike dlya postupayuschih vo VTUZy*. Moskva: Mir i Obrazovanie, ONIKS-LIT, 2013.
4. Lidskij V.B., Ovsyannikov L.V., Tulajkov A.N., Shabunin M.I., Fedosov B.V. *Zadachi po `elementarnoj matematike*. Moskva: Nauka, 1973.
5. Prasolov V.V. *Zadachi po algebre, arifmetike i analizu*: uchebnoe posobie. Moskva: MCNMO, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 070+7.097 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00930

***Karimova K.R.**, postgraduate, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia),*
E-mail: karkarimova@gmail.com

BUSINESS TOPICS ON THE TELEVISION OF TATARSTAN. In the article the researcher considers the specifics of the coverage of business topics on Tatarstan TV channels broadcasting from Kazan. The choice of the subject of research is due to the need for scientific understanding of local television experience in working with business topics against of a high level of television viewing in the republic and an insignificant numbers of scientific researches of this phenomenon. The region has a high demand for business media, which is reflected in the leading positions of business Internet media in the ratings of media citation in the region. Accordingly, the online business media places particular emphasis on the business agenda. In this regard, it is important to research the peculiarities of the coverage of business topics by local TV channels, which are inferior in terms of citation to online business media.

Key words: **business media, business media of Tatarstan, television of Tatarstan, entrepreneurship.**

***К.Р. Каримова,** аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань,*
E-mail:karkarimova@gmail.com

БИЗНЕС-ТЕМАТИКА НА ТЕЛЕВИДЕНИИ ТАТАРСТАНА

В данной статье мы рассмотрим специфику освещения бизнес-тематики на телеканалах Татарстана, вещающих из Казани. Выбор предмета исследования обусловлен необходимостью научного осмысления телевизионных практик региона в работе с деловой тематикой на фоне высокого уровня телесмотрения в республике и незначительного уровня изученности данного явления. В регионе наблюдается высокий спрос на СМИ деловой направленности, что отражается в лидирующих позициях деловых интернет-СМИ в рейтингах цитируемости СМИ в регионе. Соответственно, деловые интернет-СМИ уделяют деловой повестке значительное внимание. В этой связи важно рассмотреть особенности освещения бизнес-тематики местными телеканалами, уступающими по уровню цитируемости интернет-изданиям.

Ключевые слова: **деловые СМИ, деловые СМИ Татарстана, телевидение Татарстана, предпринимательство.**

Татарстан на современном этапе является регионом с высокой предпринимательской активностью, в котором развиты различные отрасли экономики. В 2018 году Татарстан вошел в число десяти регионов, формирующих более половины важного экономического показателя для страны – валового регионального продукта [1]. В соответствии с реалиями деловой жизни республики здесь высок запрос общества на получение информации деловой направленности. Как подтверждение данного утверждения – лидирующие позиции республиканских именно деловых интернет-СМИ в рейтингах цитируемости «Медиалогии» в регионе за последние годы. Деловые интернет-издания являются в Татарстане наиболее авторитетными и востребованными среди аудитории [2]. В данной статье мы рассмотрим, каким образом деловая повестка региона освещается на республиканском телевидении.

Следует отметить, что сегмент деловой журналистики Татарстана является на данный момент малоизученной областью с научной точки зрения. Однако особенности деятельности татарстанской журналистики серьезно исследовались отечественными учеными. История и специфика татарской прессы изучались В.З. Гарифуллиным, исторические этапы развития татарстанского телевидения исследовались Р.В. Даутовой, функционирование татарстанской прессы на современном этапе изучалось А.А. Лебедевым. Особенности функционирования и исторического развития российского телевидения подробно исследованы отечественными учеными. Назовем лишь некоторых из них: Р.П. Овсепян, А.Г. Качкаева, Р.А. Борецкий, В.Л. Цвик, С.А. Муратов и многие другие.

По данным исследования Центра аналитических исследований и разработок (ЦАИР), проведенного в мае – июле 2018 года с участием 1761 жителя Татарстана, 62% опрошенных заявили, что смотрят телевидение ежедневно. 11% респондентов сообщили, что смотрят его «практически каждый день». При этом только 4% татарстанцев, участвовавших в исследовании, сказали, что не смотрят телевизор вообще [3].

В то же время в стране наблюдается медленное, но стабильное снижение доверия со стороны аудитории телевидению и падение спроса на его использование в качестве достоверного источника информации, которое, однако, замедлилось по данным на 2020 год [4]. В российских регионах, и в частности в республике, телевидение остается значимым медиаресурсом для некоторой части аудитории, а также площадкой для презентации своих интересов для представителей власти, общественных институтов и ньюсмейкеров.

Лидером по востребованности у аудитории среди республиканских каналов на протяжении предыдущих двух лет является телеканал ТНВ [3]. По обновленным за июнь 2020 года данным, этот телеканал обогнал в объеме телесмотрения даже федеральные телеканалы, традиционно получавшие больший охват аудитории [5].

Результаты исследований демонстрируют предпочтения татарстанцев при выборе телепрограмм для просмотра указанного канала: наиболее востребованными оказались новостные выпуски (75%), затем следуют музыкальные программы (68%), на третьем месте – развлекательные программы (57%), на четвертом – программы о селе (53%), интересными для жителей республики оказались транслируемые по телеканалам художественные фильмы (50%) [3].

Как мы видим, спроса на программы деловой направленности среди участников опроса не выявлено.

Стоит отметить, что в условиях снижения интереса со стороны аудитории татарстанские телеканалы находят новые форматы для привлечения внимания аудитории – переход на мобильное вещание. Таким образом, региональные телеканалы пытаются конкурировать за зрителя/читателя с иным видом СМИ – интернет-изданиями, работающими по своим специфическим принципам и набирающими все спроса и больше авторитета аудитории. Как следствие – попадание региональных каналов в топ-20 наиболее цитируемых медиаресурсов по Татарстану по данным исследования «Медиалогии» за 2019 год. Телеканал «Татарстан 24» находится в списке на шестом месте, телеканал ТНВ занял в этом рейтинге одиннадцатую позицию, ГТРК «Татарстан» – тринадцатую, НТР «Нижнекамск» – девятнадцатую [6].

Тем не менее, телевидение значительно проигрывает в рейтинге цитирования интернет-СМИ: по данным анализа, из 20 позиций рейтинга телеканалы заняли лишь четыре строчки, при этом три участника рейтинга – телеканалы, вещающие из Казани, один – из Нижнекамска.

Используя методы контент-анализа и анализа телевизионного дискурса, рассмотрим, каким образом происходит освещение деловой тематики на региональных телеканалах.

Предметом исследования в данном случае выступает контент двух крупнейших региональных телеканалов – ТНВ и «Татарстан 24». Эмпирической базой исследования выступили выпуски деловых и экономических программ телеканалов ТНВ и «Татарстан 24» за октябрь 2019 года.

Как показывает исследование особенностей освещения бизнес-тематики на крупных телеканалах Татарстана при первом приближении, республиканское телевидение освещает деятельность регионального бизнеса и экономическую повестку в двух главных форматах: в рамках отдельных программ и информационных сюжетов в программах новостей.

На телеканале ТНВ деловая и экономическая тематика представлена программой «Реальная экономика». Описание программы с сайта телеканала:

«Программа сочетает в себе сразу несколько направлений. Это, в первую очередь, рассказ о людях труда – портрет рабочего человека. Аналитическое обсуждение социально-экономических проблем, являющихся основными темами, тревожащими наше общество. Программа о той самой реальной экономике, являющейся фундаментом и основой всего хорошего, что создается в Татарстане в последнее время».

Передача выходит один раз в неделю, с повтором. Средний хронометраж проекта – 26 минут.

Жанровая специфика программы представлена сочетанием аналитических и информационных жанров телевизионной журналистики. В частности, используются такие жанры, как интервью, комментарий, обозрение, корреспонденция.

Концепция программы основана на тематическом единстве сюжетов одного выпуска – все они посвящены одной теме. В одном выпуске может быть представлено до 4 сюжетов с хронометражем от 2 до 4 минут.

Стоит выделить специфику программы «Реальная экономика»: объектами ее освещения, преимущественно, становятся госкомпании и крупный бизнес из наиболее развитых в Татарстане отраслей экономики – нефтепереработка, химическое производство, газовый сектор, ТЭК и другие. Соответственно, освещается деятельность крупного бизнеса с государственным участием. В подводке к программе ведущий озвучивает специфические макроэкономические темы, которые, однако, не всегда находят продолжение в сюжетах: состояние экономики России, мировой финансовый кризис, рост ВВП и другие.

На телеканале «Татарстан 24» представлены две специализированные программы экономической направленности: «Новости Экономики Татарстана» и «Наши налоги».

Описание программы «Новости Экономики Татарстана» с сайта «Телевизионный проект, посвящённый экономике нашей Республики».

Средний хронометраж программы – 5 минут, в рамках которых рассматривается до 3 тем. Программа выходит ежедневно, с повторами.

Жанровая специфика программы заключается в преимущественном использовании информационных жанров журналистики с применением аналитических методов, к примеру, такого как комментарий.

Основной жанр программы – информационное сообщение. Часто используется компьютерная графика для наглядной демонстрации финансовых показателей компаний, официальной статистики, оценки экспертов и компаний.

За короткий выпуск в программе поднимаются наиболее актуальные для жителей республики экономические вопросы, что отражается в тематической специфике сюжетов программы: проблемы потребительского рынка и рынка услуг, к примеру, состояние парка перевозчиков общественного транспорта Казани, ставка по ипотеке, спрос на предметы одежды, рынок фермерских продуктов Татарстана, рост цен на продукты питания и другие.

Особенностью программы «Новости Экономики Татарстана» является ориентация на освещение вопросов потребительского рынка и частного мелкого бизнеса с позиции интересов граждан и клиентов.

Программа «Наши налоги» – «ежемесячная информационная программа о налогоплательщиках и для налогоплательщиков».

Общий хронометраж – 20 минут. Программа создается совместно с Федеральной налоговой службой и проходит в жанре информационного интервью с экспертом на актуальные темы.

Среди ее тем – сдача деклараций, налоговые льготы для предпринимателей, специфика внесения социальных страховых взносов.

Следует отметить прямое участие государственных органов при ее создании, а также направленность на широкую аудиторию.

Темы экономической направленности поднимаются и в других информационных и аналитических программах телеканалов Татарстана.

В новостных сюжетах телевизионных каналов Татарстана тема бизнеса и экономики поднимается в соответствии с информационной повесткой дня и событийной картиной происходящего в республике.

Основной жанр таких выпусков – информационный сюжет, а также отчет. Как видим, тематика бизнеса и предпринимательства не получает столь же масштабного и полноценного освещения на телеканалах региона, как это происходит в пространстве Интернета, сегмент которого был исследован нами ранее. Бизнес-тематика находит отражение в единицах программ и сюжетах аналитических и новостных выпусков.

Важной особенностью информационных новостных сюжетов деловой направленности является их тематическая связь с деятельностью органов государственной власти. Зачастую о предпринимателях рассказывается на фоне тех или иных инициатив госорганов.

Можно выделить следующие наиболее частые тематические схемы «взаимодействия» бизнеса и власти в сюжетах:

- диалог бизнеса и власти о состоянии бизнес-климата в регионе;
- нарушения прав предпринимателей;
- отчеты госорганов о состоянии бизнес-среды в республике.

Специфической особенностью освещения телевидением Татарстана деловой и экономической информационной повестки является наличие следующих элементов [7]:

- освещение деловой повестки в рамках региона;
- использование в большей степени информационных жанров журналистики при освещении тематики бизнеса;
- освещение бизнес-тематики в связке с освещением деятельности региональных органов государственной власти;

Анализ освещения бизнес-тематики на крупных телеканалах Татарстана позволяет сделать следующие выводы.

- Телевизионные каналы Татарстана уделяют меньшее, по сравнению с интернет-СМИ, внимание освещению тематики бизнеса.
- Освещение деловой повестки ограничивается рамками региона;
- Телеканалы сообщают как о деятельности крупного бизнеса, в том числе предприятий с государственным участием, так и о малом и среднем бизнесе.
- Специфической особенностью освещения телевидением Татарстана деловой и экономической информационной повестки является использование, в большей степени информационных жанров журналистики при освещении тематики бизнеса.
- На телеканалах региона заметно отсутствие программ с непосредственным участием предпринимателей в создании контента.
- Специализированные программы об особенностях создания и ведения бизнеса с практическими советами и сообщениями об актуальных проблемах бизнеса на телевидении региона на данный момент не представлены.
- Освещение бизнес-тематики на телевидении Татарстана происходит в связке с освещением деятельности региональных органов государственной власти.

Библиографический список

1. Татарстан вошел в десятку регионов, формирующих более половины ВРП страны. *Бизнес-онлайн.* Available at: https://www.business-gazeta.ru/news/395788
2. Каримова К.Р. Специфика анализа экономической информации в деловых онлайн-изданиях Татарстана. *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2019; № 4 (192): 60 – 68.
3. Медиапредпочтения Татарстана: ТРК «Новый век» снова лидирует. *Эксперт-Татарстан.* Available at: https://expertrt.ru/society/18184-mediapredpochteniya-tatarstana-trk-novyij-vek-snova-lidiruet.html
4. Российский медиаландшафт-2020. *Левада-центр.* Available at: https://www.levada.ru/cp/wp-content/uploads/2020/05/Medialandshaft-2020-fin.pdf
5. Анализ республиканского телесмотрения IPTV «Таттелеком»: ТНВ в лидерах. *Реальное время.* Available at: https://realnoevremya.ru/articles/183378-tnv-stal-liderom-sredi-telekanalov-tatarstana
6. Татарстан: рейтинг СМИ за 2019 год. *Медиалогия: ТОП-20 самых цитируемых СМИ Татарстана – 2019 год.* Available at: https://www.mlg.ru/ratings/media/regional/7185/
7. Каримова К.Р. Бизнес-тематика на телевидении Татарстана на современном этапе. *Теория и технологии ТТТ-2019. Телевидение в Татарстане: вехи становления и эпоха развития-2019:* материалы Международной научно-технической конференции. Казань: КНИТУ-КАИ имени А.Н. Туполева, 2019: 52 – 53.

References

1. Tatarstan voshel v desyatku regionov, formiruyuschih bolee poloviny VRP strany. *Biznes-onlajn.* Available at: https://www.business-gazeta.ru/news/395788
2. Karimova K.R. Specifika analiza `ekonomicheskoj informacii v delovyh onlajn-izdaniyah Tatarstana. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2019; № 4 (192): 60 – 68.
3. Mediapredpochteniya Tatarstana: TRK «Novyj vek» snova lidiruet. *`Ekspert-Tatarstan.* Available at: https://expertrt.ru/society/18184-mediapredpochteniya-tatarstana-trk-novyij-vek-snova-lidiruet.html
4. Rossijskij medialandshaft-2020. *Levada-centr.* Available at: https://www.levada.ru/cp/wp-content/uploads/2020/05/Medialandshaft-2020-fin.pdf
5. Analiz respublikanskogo telesmotreniya IPTV «Tattelekom»: TNV v liderah. *Real'noe vremya.* Available at: https://realnoevremya.ru/articles/183378-tnv-stal-liderom-sredi-telekanalov-tatarstana
6. Tatarstan: rejting SMI za 2019 god. *Medialogiya: TOP-20 samyh citiruemyh SMI Tatarstana – 2019 god.* Available at: https://www.mlg.ru/ratings/media/regional/7185/
7. Karimova K.R. Biznes-tematika na televidenii Tatarstana na sovremennom `etape. *Teoriya i tehnologii TTT-2019. Televidenie v Tatarstane: vehi stanovleniya i `epoha razvitiya-2019:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii. Kazan': KNITU-KAI imeni A.N. Tupoleva, 2019: 52 – 53.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00931

Musaev Sh.R., *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia)*

TO THE QUESTION OF THE STRUCTURE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE. The article supports the idea of implemention of electronic educational resources (EER) as part of the educational process to expand opportunities for the study and development of educational material. The use of EER reveals new opportunities for teaching and training students in various academic programmes. The article presents the results of a theoretical analysis of scientific research and regulatory documents on the problem of research, on the basis of which the structure of modern electronic educational resources is determined. The key components (blocks) of the electronic educational resource are identified, the interaction of which ensures the effectiveness of its use within the electronic educational environment, a description of its components is given, and the relationships between them are established with respect to their functioning in various organizational forms.

Key words: **electronic educational resource, structure of electronic educational resource, components (blocks) of electronic educational resource, electronic educational environment, educational process.**

Ш.Р. Мусаев, *аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА

В данной статье обосновывается актуальность внедрения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в рамках учебно-воспитательного процесса для расширения возможностей по изучению и освоению учебного материала. Применение ЭОР в образовательном процессе открывает новые возможности для организации предметного образования в рамках различных рабочих учебных программ. Представлены результаты теоретического анализа нормативно-правовых документов и научных исследований по проблеме использования ЭОР в образовательном процессе, на основе которых определена структура современных электронных образовательных ресурсов. Выявлены ключевые компоненты (блоки) электронного образовательного ресурса, взаимодействие которых обеспечивает эффективность его применения в рамках электронной образовательной среды, дано описание ее компонентов и установлены взаимосвязи между ними в функционировании их в различных организационных формах.

Ключевые слова: **электронный образовательный ресурс, структура электронного образовательного ресурса, компоненты (блоки) электронного образовательного ресурса, электронная образовательная среда, образовательный процесс.**

Становление и развитие современного высшего образования в последние годы неразрывно связывается с применением цифровых и информационно-коммуникационных технологий, способствующих повышению качества осуществления учебно-воспитательного процесса на всех уровнях образования и технологизации его инструментария. Внедрение в образовательный процесс различных программно-технических, информационных, электронных, вычислительных ресурсов расширяет возможности по изучению и освоению учебного материала, а также повышает разнообразие форм, методов и средств его представления как для педагогов, так и для обучающихся.

Теоретический анализ научных исследований В.В. Лаптева, Т.Н. Носковой, Т.Б. Павловой, А.Ю. Соболева, П.В. Станкевича и других, а также нормативно-правовых документов в области образования, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, Концепция развития образования Российской Федерации до 2020 года, государственных программ «Информационное общество», «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014 – 2020 годы» и пр. показал, что разработка и внедрение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) является одним из ключевых направлений развития и совершенствования отечественного образования.

Электронные образовательные ресурсы обеспечивают создание современной инфраструктуры в образовательных учреждениях, необходимой для повышения уровня знаний, умений, навыков и компетенций у обучающихся. При этом ЭОР способствуют повышению доступности информационно-образовательного контента для обучающихся, а также развитию педагогического инструментария педагога. Это позволяет создать в образовательных учреждениях электронную образовательную среду, которая включает электронные образовательные ресурсы и информационно-коммуникационные технологии, которые определяют вектор развития цифровой педагогики и открытого образовательного пространства в Российской Федерации [1 – 4].

Современный тренд трансформации образования по пути его цифровизации неизбежно связан с качественными изменениями образовательной среды. Так, в рассматриваемой системе цифрового образования условно можно выделить два направления ее функционирования: непосредственно информационную (информационные ресурсы) и телекоммуникационную составляющую (средства доставки учебной информации и осуществления образовательной коммуникации). Соответственно должна произойти структурная перестройка образовательной среды, к которой необходимо менять существующий и разрабатывать новый дидактический инструментарий. С данных позиций требует уточнения структура и содержание современного цифрового образовательного процесса, в котором ведущее место занимают электронные ресурсы образовательной направленности (электронные образовательные ресурсы). Именно в современных условиях возросшей скорости образовательной коммуникации происходит быстрый рост количества разнообразной учебной информации. Однако зачастую качество такой информации не соответствует целям образовательного процесса ввиду низкой достоверности, высокого уровня субъективности или неактуальности. В этой связи процессы трансформации образовательного процесса необходимо обосновывать с точки зрения его содержательной наполненности качественным образовательным контентом.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что электронные образовательные ресурсы являются неотъемлемым компонентом современного учебно-воспитательного процесса предметного обучения. Их применение открывает новые возможности для подготовки обучающихся по учебным программам, в том числе в области основ безопасности жизнедеятельности.

При этом стоит отметить, что понятие «электронный образовательный ресурс» является сравнительно новым для системы образования, что требует конкретизации его существенных признаков. Так, согласно ГОСТ Р 52653-2006 ЭОР – это «… образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, … может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения» [5]. В исследованиях Г.А. Краснова и Г.В. Можаева ЭОР он пределяется как «… разнообразный цифровой контент, включая полные учебные курсы, модули, учебники, видео, тесты, компьютерные программы и любые другие средства передачи знаний» [6, с. 12]. По мнению Н.Р. Шевко и Е.Э Турутиной, электронный образовательный ресурс представляет собой «… учебную, методическую, справочную, организационную и другую информацию, необходимую для эффективной организации образовательного процесса, представленную в цифровом виде» [7].

Представленные дефиниции понятий демонстрируют, что электронные образовательные ресурсы имеют не только объемное содержание и широкие функциональные возможности, но и большое количество составных компонентов, систематизация и оптимизация которых позволит повысить качество образовательного процесса, реализуемого на основе применения ЭОР. В связи с этим в настоящее время является актуальным вопрос построения логически выверенной и иерархически упорядоченной структуры электронного образовательного ресурса, в рамках которой будут представлены все его компоненты.

Анализ научных исследований (С.В. Абрамовой, Е.Н. Боярова, В.П. Соломина, П.В. Станкевича) по вопросу построения и применения электронных образовательных ресурсов в учебно-воспитательном процессе показал, что в настоящее время единый подход к построению, количественному и качественному составу ЭОР отсутствует. Одним из приоритетных направлений построения электронного образовательного ресурса является модульная структура, которая характеризует ЭОР как самостоятельный элемент электронной образовательной среды, состоящий из отдельных, но находящихся во взаимосвязи и взаимодействии компонентов, имеющих свои характеристики и функции [8; 9; 10].

Являясь структурным компонентом образовательной системы как метасистемы по отношению к информационной образовательной среде, ЭОР непосредственно участвует в коммуникационном процессе между всеми субъектами образовательного процесса и информационным образовательным контентом. Так, именно посредством ЭОР обучающимся, с другой стороны, ЭОР сам представляет собой масштабируемое, открытое средство обеспечения образовательного процесса.

Представляя ЭОР как модульную конструкцию, следует отметить, что такая структура характеризуется множеством содержательных компонентов, взаимоувязанных прямыми и обратными связями, а также компонентами, обеспечивающими деятельность субъектов образовательного процесса как со стороны обучающегося (получение образовательного контента, обеспечение запоминания этого контента, организация самоконтроля за процессом получения знаний и др.), так и со стороны педагога (обеспечение актуализации контента, контролирующая функция, регулирование интенсивности образовательного процесса).

Таким образом, компоненты ЭОР, входящие в состав модульной конструкции и образуя единое целое, обладают рядом возможностей в условиях учебно-воспитательного процесса, таких как постоянная обратная связь педагога с обучающимися; информативность и доступность учебного материала, доводи-

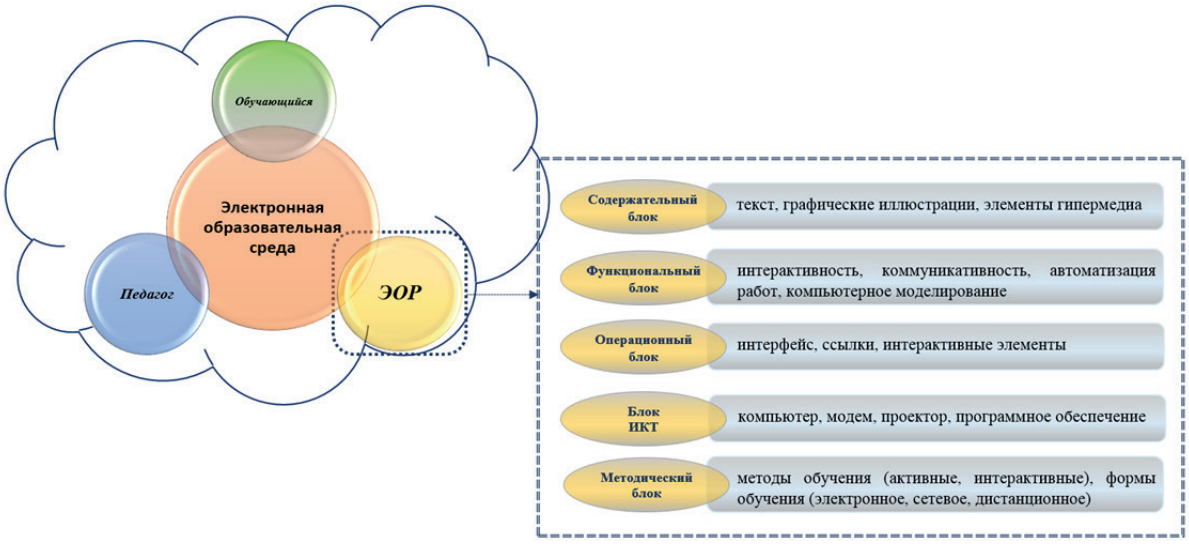


Рис. 1. Структура электронного образовательного ресурса

мого до обучающихся; наглядность учебной информации, предлагаемой для обучающихся; выбор обучающимися индивидуального графика освоения учебного материала; доведения до педагога в реальном времени освоенного материала обучающимися с помощью средств современных информационно-коммуникативных технологий; самодиагностика и самоконтроль учебных достижений обучающихся.

В ходе проведенного исследования нами были выявлены пять ключевых компонентов (блоков) электронного образовательного ресурса, взаимодействие которых обеспечивает эффективность его применения в рамках электронной образовательной среды (рис. 1).

Согласно материалам рис. 1 электронный образовательный ресурс включает в себя содержательный блок; функциональный блок; оперативный блок; блок информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); методический блок.

Основой содержательного блока является непосредственно учебный материал, дополнительная информация, предоставляемая обучающимся в образовательном процессе. Представляемый учебный контент включает в себя статические и динамические, графические изображения и иллюстрации, фактографические и полнотекстовые базы данных, результаты экспериментальных исследований и т.д., составляющих основу формируемых у обучающихся предметных знаний, универсальных учебных действий, компетенций.

Функциональный блок представлен следующими основными элементами:

– интерактивностью, которая создается на основе организации взаимодействия обучающихся с программно-техническими средствами;

– коммуникативностью, возникающей на основе обмена информацией непосредственно между педагогом и обучающимися, а также обучающимися через электронные устройства;

– мультимедийностью, которая обеспечивается за счет представления учебного материала и другой дополнительной информации с помощью графики, фото, видео, анимации и аудиозаписей;

– эффективностью, обеспечивающейся за счет технологизации различных операций при осуществлении предметного образовательного процесса.

Операционный блок обеспечивает создание и работоспособность интерфейса, различных ссылок и программ электронного образовательного ресурса за счет автоматизации программных процессов и операций на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

В свою очередь, блок информационно-коммуникационных технологий состоит из технических и программных средств, обеспечивающих производительность электронного образовательного ресурса. К их числу относятся: компьютеры и персональные мобильные устройства, проектор, системы дополненной реальности и VR-технологии, Интернет, мультимедийные и интерактивные программные продукты и пр.

В виду того, что применение электронного образовательного ресурса направлено первую очередь на формирование предметных знаний у обучающихся, нами также был выявлен методический блок ЭОР. Его основой являются методы и формы обучения, которые реализуются педагогом в процессе использования электронных образовательных ресурсов в рамках учебно-воспитательного процесса. Нами было установлено, что к числу наиболее эффективных методов обучения относятся интерактивные методы взаимодействия с обучающими, а основной формой применения ЭОР в образовательном процессе являются традиционное, электронное, дистанционное или смешанное обучение. Кроме того, с точки зрения методического обеспечения содержание методического блока должно отвечать определенным требованиям, которые предполагают учет специфики конкретного учебного предмета, на содержание которого нацелены разработка и применение ЭОР:

– предъявление учебного материала должно строиться с опорой на взаимосвязь и взаимодействие понятийных, образных и действенных компонентов мышления обучаемых;

– ЭОР должны обеспечить отражение системы научных понятий в изучаемой предметной области в виде многоуровневой иерархической структуры;

– ЭОР должны предоставлять обучающимся возможность разнообразных контролируемых тренировочных действий с целью поэтапного повышения уровня абстракции знаний в процессе их усвоения.

Соответственно, это требует постоянной корректировки содержания методического блока в соответствии с постоянно увеличивающимися потребностями в учебной информации субъектов образовательного процесса.

Выявленные компоненты позволяют представить электронный образовательный ресурс как единое целое, самостоятельный элемент электронной образовательной среды, компоненты которого на основе взаимодействия и взаимосвязи обеспечивают эффективность его применения при осуществлении образовательного процесса, в рамках которого цифровая составляющая позволяет (содержательная, технологическая) обучающимся наиболее оптимально выразить свои образовательные возможности и потребности или выстраивать свою образовательную траекторию.

Таким образом, можно сделать вывод, что электронный образовательный ресурс представляет собой совокупность программных, технических, операционных и методических средств, позволяющих сочетать и реализовывать теоретические и практические аспекты образовательного процесса. При этом необходимо отметить, что представленная структура имеет четкую иерархию, демонстрирующую порядок формирования и функционирования ЭОР. Внедрение электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс обеспечивает его эффективность за счет индивидуализации, цифровизации и практико-ориентированности.

Библиографический список

1. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества. *Педагогика*. 2016; № 10: 3 – 13.
2. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Взаимодействие с цифровыми ресурсами: продуктивность образовательной деятельности. *Человек и образование*. 2019; № 3 (60): 44 – 50.
3. Соболев А.Ю. Методические условия формирования знаний о чрезвычайных ситуациях техногенного характера при изучении учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс). *Гуманитарные науки и образование*. 2018; Т. 9, № 3 (35): 120 – 124.
4. Станкевич П.В. Инновации в подготовке магистра естественнонаучного образования. *Наука и школа*. 2008; № 2: 5 – 7.
5. *ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения* (утвержден Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27.12.2006 № 419-ст). Available at: http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006
6. Краснова Г.А., Можаева Г.В. *Электронное образование в эпоху цифровой трансформации*. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019.
7. Шевко Н.Р., Турутина Е.Э. Электронные образовательные ресурсы как инструмент формирования образовательного пространства. *Ученые записки КГАВМ имени Н.Э. Баумана.* 2014; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-instrument-formirovaniya-obrazovatelnogo-prostranstva
8. Абрамова С.В., Станкевич П.В., Бояров Е.Н. Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов на основе модульного подхода. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2013; № 3 (14): 246 – 250.
9. Бояров Е.Н. Сущность и содержание безопасной информационно-средовой деятельности бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности. *Науковедение.* Интернет-журнал. 2015;Т. 7, № 5 (30): 176.
10. Соломин В.П., Станкевич П.В. Стратегия высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Современные проблемы безопасности: направления, подходы и технологии:* сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции. Москва: 2011: 4 – 6.

References

1. Laptev V.V., Noskova T.N. Pedagogicheskaya deyatel'nost' v `elektronnoj srede: perspektivy novogo kachestva. *Pedagogika*. 2016; № 10: 3 – 13.
2. Noskova T.N., Pavlova T.B. Vzaimodejstvie s cifrovymi resursami: produktivnost' obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Chelovek i obrazovanie*. 2019; № 3 (60): 44 – 50.
3. Sobolev A.Yu. Metodicheskie usloviya formirovaniya znanij o chrezvychajnyh situaciyah tehnogennogo haraktera pri izuchenii uchebnogo predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» (8 klass). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2018; T. 9, № 3 (35): 120 – 124.
4. Stankevich P.V. Innovacii v podgotovke magistra estestvennonauchnogo obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2008; № 2: 5 – 7.
5. *GOST R 52653-2006. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya* (utverzhden Prikazom Federal'nogo agentstva po tehnicheskomu regulirovaniyu i metrologii ot 27.12.2006 № 419-st). Available at: http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006
6. Krasnova G.A., Mozhaeva G.V. `*Elektronnoe obrazovanie v `epohu cifrovoj transformacii*. Tomsk: Izdatel'skij Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2019.
7. Shevko N.R., Turutina E.`E. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak instrument formirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva. *Uchenye zapiski KGAVM imeni N.`E. Baumana.* 2014; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-instrument-formirovaniya-obrazovatelnogo-prostranstva
8. Abramova S.V., Stankevich P.V., Boyarov E.N. Prepodavanie discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» dlya studentov na osnove modul'nogo podhoda. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2013; № 3 (14): 246 – 250.
9. Boyarov E.N. Suschnost' i soderzhanie bezopasnoj informacionno-sredovoj deyatel'nosti bakalavra obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Naukovedenie.* Internet-zhurnal. 2015;T. 7, № 5 (30): 176.
10. Solomin V.P., Stankevich P.V. Strategiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Sovremennye problemy bezopasnosti: napravleniya, podhody i tehnologii:* sbornik materialov XV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: 2011: 4 – 6.

Статья поступила в редакцию 26.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00932

Balabanova E.A., *Manager of the Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: umlmktlab@gmail.com*
Gorbunova I.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

ABOUT THE PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM "TECHNOLOGIES FOR CREATING AND ARTISTIC PROCESSING OF AUDIO INFORMATION". The article discusses features of forming training programs for sound engineers using music and computer technologies. On a concrete example of the implementation of the professional retraining program "Technologies for Creating and Artistic Processing of Audio Information", the researchers consider the stages of training a 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. The authors pay special attention to the need to conduct professional activities of sound engineers in the artistic and creative digital environment, due, among other things, to the process of development and formation of the art of performing on electronic musical instruments (EMI). The authors of the article note that in order to consistently form the key competencies of a sound engineer, it is necessary to include various creative activities in the process of training and retraining sound engineers, both in the traditional form and in the online format; the article considers the possibilities of organizing the process of training sound engineers in computer musical creativity in a digital environment in the context of the implementation of distance educational technologies.

*Key words***: sound engineering, musical computer, music computer technologies.**

Е.А. Балабанова*, зав. Учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: umlmktlab@gmail.com*
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*

О ПРОГРАММЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ ЗВУКОВОЙ ИНФОРМАЦИИ»

В статье рассматриваются особенности формирования программ для обучения звукорежиссёров с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ). На конкретном примере реализации программы профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» рассматриваются этапы подготовки 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. Особое внимание авторами статьи уделяется необходимости ведения профессиональной деятельности звукорежиссёров в художественно-творческой цифровой образовательной среде, обусловленной, в том числе, процессом развития и становления искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ). Авторы статьи отмечают, что для последовательного формирования ключевых компетенций звукорежиссёра необходимо включать в процесс подготовки и переподготовки звукорежиссёров различные творческие мероприятия как в традиционном виде, так и проведение их в онлайн-формате; рассматриваются возможности организации процесса обучения звукорежиссёров компьютерному музыкальному творчеству в цифровой среде в условиях реализации дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: **звукорежиссура, музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии.**

Реализация процесса обучения звукорежиссёров проводится в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена, где разработана система профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» и программы повышения квалификации звукорежиссёров с высшим и средним профессиональным образованием, среди которых «Музыкальная звукорежиссура», «Компьютерное музыкальное творчество», «Технологии создания аудиовизуальных проектов», «Цифровые технологии в современной концертной практике», «Музыкальная информатика». Все перечисленные программы повышения квалификации являются модулями программы профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации».

Особое внимание уделяется ведению профессиональной деятельности в художественно-творческой цифровой образовательной среде (см., например, работы [1 – 7]), включая процесс обучения звукорежиссёров с ограниченными возможностями здоровья по зрению [8 – 10]. Развитию звукорежиссуры в значительной степени способствует становление искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах – современных ЭМИ [11 – 12].

Рассмотрим особенности построения программы профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации».

1. Общая характеристика программы

Программа «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» направлена на получение слушателями компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере технологий создания и художественной обработки звуковой информации с использованием современных информационных технологий (ИТ).

Программа разработана на основе требований «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС)» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства и кинематографии») к должностям «Звукорежиссер» и «Музыкальный оформитель».

В процессе реализации программы у слушателей формируются следующие компетенции, предусматриваемые ФГОС ВО по направлению 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, и соответствующие им способности выполнять трудовые функции и действия, предусматриваемые профессиональным стандартом:

Программа «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» предназначена для слушателей, имеющих высшее или среднее профессиональное образование, чья профессиональная деятельность связана работой в области культурно-досуговой сферы.

Современное общество предъявляет принципиально новые требования к специалистам культурно-досуговой сферы, в обязанности которых входит обеспечение качественного технического сопровождения и создания условий для поддержки высокого художественного уровня проводимых мероприятий. В современных условиях одним из основных требований к деятельности специалиста, оказывающего широкий спектр услуг населению в области культурно-досуговой сферы, является необходимость осуществления быстрого поиска информации и принятия корректных решений в динамично меняющихся условиях проведения мероприятий. Знание основ музыкальной звукорежиссуры, музыкальной информатики, технологий создания аудиовизуальных проектов, владение широким спектром цифровых технологий, используемых в современной концертной практике, сформированные навыки использования МКТ и современных ИТ в музыке являются обязательными квалификационными характеристиками для специалистов социально-культурной сферы.

Социально-культурная сфера в последние десятилетия одна из самых динамично развивающихся. Потому повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов социально-культурной деятельности должна учитывать тенденции развития общества, а содержание образования – корректироваться с учётом динамики изменений, происходящих в социально-культурной сфере.

Современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии, наряду с МКТ привлекают внимание, как профессионалов, так и любителей музыки, которые всё шире используют их в своей профессиональной деятельности, что делает обучение владению ими особенно актуальным.

Организация информационной образовательной среды с использованием современных МКТ и ИТ – это неотъемлемый компонент подготовки специалиста [13 – 15]. Анализируя роль и значение ИТ, МКТ, ЭМИ для подготовки специалистов социально-культурной сферы, можно сделать вполне обоснованные выводы о том, что значение этих технологий в ближайшем будущем будет быстро возрастать. Именно им принадлежит сегодня определяющая роль в области образования звукорежиссёров[16 – 17].

Код (ОПК)	Компетенция	Код ТФ	Трудовая функция (и трудовое действие)
ОПК-2	Способен использовать современные информационные технологии и программные средства, в том числе отечественного производства, при решении задач профессиональной деятельности		● Осуществляет музыкальное оформление фильма в соответствии с художественным замыслом. ● Участвует в записи музыкального материала. ● Осуществляет контроль за качеством звучания фонограмм в спектаклях (концертах, представлениях) текущего репертуара. ● Участвует в подготовке новых и возобновляемых постановок под руководством режиссера-постановщика и музыкального руководителя создает с использованием технических средств звуковой образ спектакля. ● Монтирует музыкальные фонограммы
ОПК-3	Способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности		● Разрабатывает совместно с кинорежиссером, а при написании оригинальной музыки и композитором характер музыкального оформления будущего фильма. ● Участвует в обеспечении фонограммами репетиционного процесса. ● Участвует в утверждении готовой оригинальной музыки. ● Производит подбор и компиляцию необходимого для фильма материала. ● Производит подготовку музыкального материала для звукозаписи в установленные сроки и обеспечивает его художественное качество

Предлагаемая структура учебной деятельности позволит слушателям больше сосредоточиться на специальных музыкально-теоретических вопросах и творческой деятельности, расширить свои представления о новейших направлениях в музыке, связанных с новыми компьютерными технологиями [18 – 19].

Программа имеет модульную структуру.

Программой предусматривается возможность перезачета результатов обучения по модулям программы, освоенным слушателями ранее.

2. Цель и задачи программы

Цель: обучить слушателей практическому применению МКТ при создании и обработке звуковой информации.

Задачи:

● способствовать формированию у слушателей готовности к самообразованию и самосовершенствованию в процессе овладения новыми знаниями в области профессиональной деятельности в культурно-досуговой сфере;

● научить применять разнообразные современные средства художественной выразительности в культурно-досуговой сфере;

● научить слушателей пользоваться адекватными программными и аппаратными средствами (реальное и виртуальное студийное оборудование, реальные и виртуальные синтезаторы, ЭМИ, средства мультимедиа и т. п.) в соответствии с художественным замыслом мероприятия;

● применять МКТ в процессе решения различных практических задач в деятельности специалистов культурно-досуговой сферы;

● сочетать в процессе проведения мероприятий практические, просветительские и воспитательные задачи;

● способствовать развитию самостоятельности слушателя, его творческих и организаторских способностей;

● создавать высокохудожественную творческую среду в рамках проведения мероприятия.

3. Формирование контингента слушателей

Категории обучающихся:

– лица, имеющие высшее и среднее профессиональное образование, а также высшее среднее музыкальное образование (аттестат или диплом музыкальной школы, школы искусств по музыкальному направлению, гимназии, школы, лицея с музыкальным направлением и других учебных заведений, связанных с обучением музыке);

– лица, чья профессиональная деятельность связана с работой в области культурно-досуговой сферы;

– лица, имеющие опыт преподавания в музыкальных школах, школах искусств, учителя музыки общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, педагоги средних специальных и высших учебных заведений, студенты высших образовательных учреждений, колледжей и лицеев, а также различных учебных заведений, реализующих программы, связанные с углублённым изучением предметов музыкального цикла.

4. Планируемые результаты обучения

Слушатель, освоивший программу, получит право ведения профессиональной деятельности в сфере технологий создания и художественной обработки звуковой информации, а также будет обладать профессиональными компетенциями и способностью выполнять трудовые функции и действия, указанные в п. 1.

5. Объем программы:

Общая трудоемкость: **252** часа.

Аудиторные: **252** часа.

Производственная практика**: 2** недели.

Итоговая аттестация: итоговая аттестационная работа: **4** недели.

Программа представлена в соответствующих приложениях системы дистанционной поддержки образовательного процесса (СДО MOODLE: https://moodle.herzen.spb.ru).

Особое внимание хотелось бы обратить на ситуацию, которая связана с проведением лекционных и практических занятий по программе профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации» и организацией обратной связи со слушателями в процессе преподавания и необходимости обсуждения творческих заданий со слушателями при реализации дистанционного формата обучения по данной программе, которая содержит огромное количество элементов процессуального, творческого, динамического характера, что требует непосредственного и достаточно частого общения.

Это обстоятельство многократно увеличивает объём работы как при подготовке преподавателем лекционного и практического материала для его представления в СДО MOODLE, так и в процессе последующей проверки уровня освоения материала каждым слушателем отдельно. Так, например, преподавателю требуется подготовить большое количество «заготовок» для последующей творческой, художественной обработки слушателями музыкального аудио- и видеоматериала (в аудитории при обычной, традиционной форме подачи такого рода материала преподавателю часто бывает достаточно наиграть какой-либо музыкальный фрагмент, тут же обсудить возможные варианты аранжировок, модуляции и многое другое).

Авторы статьи планируют подробно и содержательно изложить данный аспект рассматриваемых проблем в отдельной статье, которая будет посвящена организации и формам проведения различных мероприятий (включая формы контроля и творческого взаимодействия, даже сотрудничества, в сети) в условиях применения дистанционных образовательных технологий и реализации электронного обучения по программе профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации».

6. Документ, выдаваемый после завершения обучения

Диплом о профессиональной переподготовке установленного образца (с правом ведения нового вида профессиональной деятельности в сфере технологий создания и художественной обработки звуковой информации).

7. Организационно-педагогические условия

Занятия проходят в специально оборудованном классе с использованием музыкальных компьютеров, MIDI-клавиатур, ЭМИ, наличием выхода в глобальную сеть Интернет, также аудитория должна быть оснащена необходимым программным и аппаратным обеспечением для реализации различных форм сетевого взаимодействия и обучения (Учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А. И. Герцена).

8. Примерный перечень тем итоговых аттестационных работ слушателей программы профессиональной переподготовки «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации»

1. Музыкальное оформление аудиовизуальных произведений в концертной практике звукорежиссера.

2. Компьютерное музыкальное творчество в работе специалистов культурно-досуговой сферы.

3. МКТ как средство создания аранжировок музыки академических жанров.

4. Информационные технологии и концертная звукорежиссура в системе профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы.

5. Звукорежиссерская разработка и реализация музыкального сопровождения театрализованного представления в школьном учебном театре.

6. Разработка и организация построения систем озвучивания социально-культурных программ.

7. Проблемы создания проекта с использованием библиотеки семплов.

8. Мобильные программы для работы со звуком на концертных мероприятиях.

9. Музыкальные секвенсоры как профессиональный инструмент специалиста культурно-досуговой сферы.

10. Особенности звукозаписи творческих коллективов в различных акустических условиях.

11. Организация звукового тракта в концертной практике звукорежиссера.

12. Особенности организации мероприятий культурно-досуговой сферы с использованием аналоговых инструментов и их эмуляции в виртуальной среде.

13. Использование МКТ на концертных выступлениях с солирующими исполнителями.

14. Проект видеоконтента с помощью аэросъемки с мультикоптеров для обеспечения культурно-досугового мероприятия.

15. Создание анимационного фильма в оригинальном жанре.

Библиографический список

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 12: 138 – 143.
2. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 97 – 101.
3. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура.* 2017; № 2: 87 – 92.
4. 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:
5. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. Измерение музыки. *Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926 – 2012):* сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 15 – 20.
6. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
7. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol 35, № S24: 360 – 375.
8. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; № 5: 15 – 19.
9. Gorbunova I., Govorova A. *Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science. Springer. Proceedings, 2018: 381 – 389.
10. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 15 – 18.
11. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 23 – 28.
12. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18. International Conference Proceedings*. Paris, France, 2018: 144 – 149.
13. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Инновационный проект «Музыкально-компьютерные технологии». *Сибирский учитель*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
14. 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.
15. 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.
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. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование -2016*. материалы XV Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова, 2017: 44 – 51.
18. 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.
19. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.

References

1. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 12: 138 – 143.
2. Gorbunova I.B. «Avtomaticheskie kompozicii» kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 97 – 101.
3. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2017; № 2: 87 – 92.
4. 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:
5. Gorbunova I.B. O Yurii Nikolaeviche Ragse. Izmerenie muzyki. *Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926 – 2012):* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 15 – 20.
6. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for the Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Musical Education. *Music Scholarship*. 2018; № 4 (33): 55 – 64.
7. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol 35, № S24: 360 – 375.
8. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; № 5: 15 – 19.
9. Gorbunova I., Govorova A. *Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science. Springer. Proceedings, 2018: 381 – 389.
10. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 15 – 18.
11. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 23 – 28.
12. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. *ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18. International Conference Proceedings*. Paris, France, 2018: 144 – 149.
13. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Innovacionnyj proekt "Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii". *Sibirskij uchitel'*. 2016; № 3 (106): 74 – 77.
14. 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.
15. 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.
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. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie -2016*. materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni N.A. Rimskogo-Korsakova, 2017: 44 – 51.
18. 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.
19. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00933

***Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the 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.**, Candidate of 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*

ELECTRONICS IN THE ART OF MUSIC: CALL OF THE TIMES. In the 20th century, a new class of keyboard musical instruments appeared, caused by the use of music computer technologies (MCT) in the art of musical composition, the development of the art of performing on electronic musical instruments (EMI), their application in the educational process at various levels and stages of training. The authors consider features of realization of process of training of teachers of musical disciplines on the example of activity of the Education and Methods Laboratory *Music Computer Technologies* at the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg), where they develop a training program "Electronic Musical Synthesizer" and the program of professional training of teachers of musical disciplines "Teaching Electronic Keyboard Synthesizer". The authors also raise the problem of the necessity and possibility of producing EMI in Russia, which would contribute to both the cultural and economic development of the country, and attract new students and colleagues in the world space of musical culture.

Key words: **electronic musical instrument, musical computer, music computer technologies, art of performance mastership, musical instruments.**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. 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*

ЭЛЕКТРОНИКА В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ: ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

В XX веке появился новый класс клавишного музыкального инструментария, вызванного применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в искусстве музыкальной композиции, развитием искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ), применением их в образовательном процессе на различных уровнях и этапах обучения. Авторы статьи рассматривают особенности реализации процесса повышения квалификации преподавателей музыкальных дисциплин на примере деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского педагогического университета имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), где разработана программа повышения квалификации «Электронный музыкальный синтезатор» и программа профессиональной переподготовки преподавателей музыкальных дисциплин «Преподавание электронного клавишного синтезатора». Также авторами ставится проблема необходимости и возможности производства ЭМИ и – в более широком смысле – компьютерного музыкального инструментария в России, что способствовало бы как культурному, так и экономическому развитию страны, привлечению новых обучаемых и коллег в мировом пространстве музыкальной культуры.

Ключевые слова: **электронный музыкальный инструмент, музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии, искусство исполнительского мастерства, музыкальные инструменты**.

«Стоит древесно, / К стене примкнуто, / Звучит чудесно, / Быв пальцем ткнуто», – вплоть до нашего времени в ходу у музыкантов это четверостишие-загадка, пародирующее своеобразный стиль старорусской поэзии. Оно приписывается поэту XVIII века Василию Кирилловичу Тредиаковскому, в стихах которого современники находили много забавных несуразностей. Отгадка проста: конечно, это клавесин, модный в восемнадцатом веке в салонах Санкт-Петербурга.

Вряд ли тогда в молодой столице России знали о событии, происшедшем несколько ранее в Потсдаме с великим немецким музыкантом И.С. Бахом. 7 мая 1747 года он посетил только что выстроенный потсдамский дворец прусского короля Фридриха Второго, будучи приглашённым монархом оценить достоинства каждого из многочисленных клавесинов, расставленных в разных залах дворца. В те годы *великим Бахом* был признан композитор Карл-Филипп Эмануэль Бах (сын Иоганна Себастьяна, за верность барочным традициям которого недалёкие современники прозывали «пыльным париком», впрочем, ценили как искуснейшего органиста, виртуоза-клавесиниста и импровизатора). Проходя в свите короля по залам дворца, И.С. Бах присаживался за инструменты, импровизировал и давал своё заключение. Был уговор, что за последним клавесином Бах сымпровизирует шестиголосную фугу на тему, заданную королём.

И вдруг – осечка: слишком изысканная тема позволила И.С. Баху сымпровизировать только трёхголосную фугу. Раздосадованный Иоганн Себастиан вернулся домой в Лейпциг и сочинил гениальный полифонический цикл "Musikalische Opfer" – «Музыкальное приношение» (приношение, разумеется, монарху), в основу которого легла тема короля в разнообразных преобразованиях. Этот цикл мог бы звучать в различных инструментально-тембровых версиях: в нём есть и трёхголосный ричеркар (фуга названа именно так, чтобы в названии отразился придуманный Бахом акростих), и обещанная шестиголосная фуга для клавесина, и специально для короля сочинённая четырёхчастная Трио-соната для флейты (король считал себя отменным флейтистом), скрипки и чембало, а также ряд талантливых канонов замечательной интеллектуальной и технической изощрённости стиля для различных ансамблей. Фридрих Второй не смог по достоинству оценить бесценный дар гения и забросил рукопись на чердак (там её и обнаружили через сто лет).

Во второй половине XVIII столетия в европейской музыкальной культуре стиль барокко сменил классицизм, и далее наступила эпоха романтизма. Клавикорд и клавесин постепенно уступили место ранним видам фортепиано (хаммерклавиру и др.) – инструментам, более звучным и перспективным в концертной и бытовой практике.

Фортепиано тоже совершенствовалось: недорогие прямострунные инструменты заменялись прекрасными концертными роялями, с одной стороны, и компактными, внешне изящными пианино для домашнего музицирования, с другой. Основными поставщиками этих инструментов для европейских стран стали Германия и Франция, затем – Англия. Во второй половине XIX века в Петербурге тоже стали производиться фабричные рояли и пианино фирмы Becker.

После Октябрьской революции национализированная фабрика Беккера получила название «Красный Октябрь» и продолжила производство своей музыкальной продукции. А с окончанием Великой Отечественной войны потребность в клавишных струнных инструментах сильно увеличилась: восстанавливались города, открывались музыкальные школы, детские сады, в которых вводились занятия музыкой, ритмикой, физкультурой под музыку. Состоятельные граждане покупали в свои квартиры пианино. В послевоенной Советской России более 40 мебельных фабрик спешно наладили выпуск недорогих пианино (не всегда высокого качества), но удовлетворили повышенный спрос.

Но параллельно в мире музыки XX века продолжала развиваться *исторически обусловленная тенденция совершенно новых форм музицирования*: она связана с изобретением музыкальных инструментов, основанных на генерации звука с помощью электроники.

Столетний юбилей изобретения Львом Сергеевичем Терменом первого в России *синтезатора* (1919 – 1920 гг.), названного им впоследствии терменвоксом, даёт основания нашим соотечественникам *законно гордиться* успехами в развитии мирового музыкального искусства и производства современных музыкальных инструментов с применением *новых форм звукоизвлечения и звукотворчества*.

Одновременно это повод поразмыслить о проблемах современного этапа музыкознания, посвящённого передовым технологиям в музыке, композиторском творчестве, в формировании общественного отношения к новациям в искусстве звуков, к содержательности его изменчивых форм. Вспомним также, что в Советской России шестьдесят лет тому назад родился и оригинальный синтезатор АНС, названный так по буквам инициалов выдающегося композитора-новатора Александра Николаевича Скрябина. В конце 60-х – в 70-х гг. в музыкальных магазинах СССР ещё можно было купить высококачественные аналоговые *синтезаторы отечественного производства* «Лель», «Аэлита», «Поливокс», «Алиса» и др., использующих электричество как генератор новых необычных звуков.

Безусловно, что и электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) [1 – 3] и МК [4] (музыкальные компьютеры – современные музыкальные «рабочие стан-

ции») – закономерный *новый этап в эволюции музыкального инструментария* [5 – 7].

Электронные музыкальные инструменты, являясь одним из важнейших компонентов компьютерной студии звукозаписи, вступают во взаимодействие с другими ее составляющими, которые обеспечивают общий художественный результат [8 – 9]. Именно редакторская функция ЭМИ вызывает необходимость интерпретировать по-новому само содержание музыки, находить этому адекватные средства его воплощения. «Возможности цифрового рояля с его звуковыми эффектами, компьютерной технологией программной обработки и редактирования звука лежат в иной плоскости, они находятся далеко за пределами "короля инструментов" – акустического рояля. Музыкально-дидактическая роль digipiano оказывается значительно важнее его концертных возможностей» [10, с. 15].

Синтезаторы выявили свою неповторимую функцию в развитии музыкального искусства в целом, где стали платформой для новых подходов к интерпретации существующей музыки и созданию новых музыкальных композиций. Они также «сыграли значительную роль в развитии музыкального искусства, послужив основой формирования новых классов явлений как в сфере его академического направления (электронная, конкретная, магнитофонная, компьютерная, живая электронная музыка), так и массового (рок- и поп-музыка)» [11, с. 3]. «Электронный рояль – другой инструмент, он не похож ни на хаммерклавир, ни на акустический рояль. И вообще, различия между клавишным синтезатором и фортепиано гораздо более существенны, чем различия между фортепиано и органом или фортепиано и аккордеоном. Цифровой рояль – это рояль нового века. Он стремительно совершенствуется», – пишет К. Цатурян [10, с. 11].

В течение XX столетия не только сформировалась новая звуковая аура, но и в последние десятилетия XX – начала XXI века стремительно развивается новая область музыкального творчества (и образования) – МКТ (музыкально-компьютерные технологии) [12 – 14]. МКТ – это область, которая объединяет основы музыки и общие принципы создания и использования специализированного компьютерного аппаратного и программного обеспечения (подробнее см. работы [15 – 17]). Основу любого современного ЭМИ составляет микропроцессор (по сути – МК), с помощью которого по одной из известных технологий синтезируется музыкальный звук. Контроллер («механизм» акустического и физического воздействия на звук) ЭМИ в таком инструменте вполне может быть выполнен в виде скрипки, фортепиано, арфы, аккордеона (и т.д.), может представлять собой любой широко известный или совершенно новый музыкальный инструмент.

Увы, почему-то наша страна утратила ведущие позиции в создании современных моделей актуальных ныне синтезаторов – ЭМИ, где нашим инженерам представилась бы возможность не только выпускать аппараты, наполненные неповторимыми тембровыми красками, вызванными звучанием многообразных русских народных инструментов и инструментов других народов России, находками бесконечно новых пресетов, новых оригинальных технических опций, но и предложить громадные тиражи этих новых и недорогих музыкальных инструментов. Ведь в них нуждаются классы музыки во многих школах России, в каждой музицирующей семье, в детских музыкальных школах и детских школах искусств, в музыкальных и музыкально-педагогических училищах, консерваториях, академиях музыки, университетах, институтах культуры, на концертных эстрадах, в театральных и спортивных студиях, наконец, в телестудиях.

Рассмотрим особенности реализации процесса подготовки и переподготовки преподавателей ЭМИ на примере деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского педагогического университета имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), где разработана программа повышения квалификации «Электронный музыкальный синтезатор» и программа профессиональной переподготовки преподавателей музыкальных дисциплин «Преподавание электронного клавишного синтезатора» (https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1365).

Программа «Электронный музыкальный синтезатор», разработанная при участии авторов данной статьи и Е.Н. Бажуковой, является основной образовательной программой, основным модулем профессиональной переподготовки «Преподавание электронного клавишного синтезатора». Программа обеспечивает получение слушателями необходимых знаний в области аранжировки и композиции на ЭМИ, ключевых компетенций в освоении принципов работы современных электронных музыкальных синтезаторов, навыков использования различных художественно-эстетических возможностей (включая аудиовизуальный контент) в практике исполнительского мастерства на ЭМИ. Основное содержание программы представлено на сайте РГПУ имени А.И. Герцена в СДО MOODLE (https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=1363), благодаря использованию инструментов которого обеспечивается возможность ведения образовательной деятельности в дистанционном формате. Программа становится доступной для обучения слушателей после прохождения ими процедуры зачисления на курс. Обычно доступ к разделам и темам программы строго регламентирован расписанием занятий для каждой конкретной группы слушателей программы повышения квалификации.

Ниже мы приводим информацию о ключевых разделах и темах разработанной программы. Более подробная информация о программе повышения квалификации «Электронный музыкальный синтезатор» может быть доступной слушателям и преподавателям курса в процессе его реализации.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «ЭЛЕКТРОННЫЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ СИНТЕЗАТОР»

РАЗДЕЛ 1. Электронные музыкальные инструменты.

Тема 1. Архитектура и принципы работы современных клавишных синтезаторов.

Содержание: Введение в предмет. Исторические данные об эволюции развития ЭМИ. Особенности электронного музыкального творчества. Структура музыкально-творческой деятельности на основе клавишного синтезатора. Композиторские и исполнительские возможности аранжировки для ЭМИ.

Тема 2. Интерфейс и функциональные исполнительские возможности электронного музыкального инструмента, электронного клавишного синтезатора.

Содержание: воспроизведение встроенных тембров инструмента. Применение эффектов тембра. Создание собственных тембров Organ Flutes. Исполнение на электронном музыкальном инструменте с использованием функции автоаккомпанемента. Музыкально-исполнительское мастерство на ЭМИ. Регулировка баланса громкости стиля клавиатуры. Работа со стилем, основные приемы игры и характеристики аппликатур. Элементы управления функциями инструмента на дисплее. Изучение инструктивной литературы, методика последовательное освоение учебного репертуара. Приобретение навыков работы с MASTER VOLUME. Панель VOICE. Воспроизведение тембров. Панель PART SELECT (сортировка партий). Одновременное воспроизведение нескольких тембров. SPLIT POINT – точка разделения клавиатуры. Настройка чувствительности клавиатуры. Сохранение файлов. Работа с различными типами файлами.

Практические занятия дают возможность получить навыки исполнительского мастерства, повысить профессиональный уровень педагога-музыканта.

Содержание практических занятий:

- работа с основными функциями инструмента;
- знакомство с банком панели VOICE и STYLE;
- настройка инструмента к исполнению с использованием режима автоаккомпанемента;
- настройка и сохранение их в регистрационной памяти;
- подготовка электронного клавишного синтезатора к исполнению с использованием методов работы со стилем; основные приёмы и характеристики аппликатуры; аранжировка выбранного музыкального произведения.

Произведения для выполнения практических занятий слушатели выбирают самостоятельно.

РАЗДЕЛ 2. Музыкальное творчество на электронном клавишном синтезаторе.

Тема 1. Настройка электронного клавишного синтезатора к исполнению. Подключение внешних источников. Работа над звуковым синтезом.

Содержание: особые технические возможности и способы применения тембровых, динамических и акустических свойств электронного музыкального инструмента. Сохранение и вызов пользовательских настроек инструмента. Подтверждение информации о регистрационной памяти. Возможности сохранения настроек в регистрационной памяти инструмента. Сохранение настроек регистрационной памяти на USB-носителе.

Подключение педальных переключений и ножных контроллеров. Воспроизведение и запись мультипедов. Запись собственного исполнения на инструменте. QUICK RECORDING – СЕКВЕНСОР. Регулировка панорамного звучания и громкости для каждой части. Применение эффектов к каждой части. Функция прямого подключения к Интернету. Использование специально организованных веб-сайтов в профессиональной деятельности преподавателя клавишного музыкального синтезатора. Подключение внешних MIDI-устройств. Подключение аудиоустройств.

Тема 2. Основы аранжировки, композиции и импровизации на электронном клавишном синтезаторе.

Содержание: искусство музицирования на ЭМИ. Повышение музыкально-исполнительского уровня слушателя через занятия аранжировкой, композицией и импровизацией на электронном клавишном синтезаторе. Углубление собственно исполнительского мастерства в процессе осознания логики композиторского мышления и структуры художественного образа. Индивидуализация голосов средствами артикуляции, динамики, панорамирования, разделения на темброво-контрастные звуковые каналы. Выявление глубинного подтекста, присущего полифоническим произведениям. Накопление запаса слухо-моторных навыков – обязательного компонента творческого "словаря" любого исполнителя, в т. ч. и исполнителя на ЭМИ.

Тема 3. Электронный клавишный синтезатор и музыкально-компьютерные технологии.

Содержание: возможности использования электронного клавишного синтезатора и МКТ. Подключение к компьютеру. Виды программ для создания аранжировок, работы со звуком и нотным текстом. Понятие музыкально-компьютерных технологий, возможности их применения и использования в педагогической деятельности педагога-музыканта. Развитие активного линеарного слухового внима-

ния. Способность целостного и вместе с тем дифференцированного восприятия различных музыкальных пластов. Возможности МКТ в процессе познании звукообразования, звукотворчества.

Содержание практических занятий:

- сохранение настроек регистрационной памяти на USB-носителе;
- подключение педальных переключений и ножных контроллеров;
- воспроизведение и запись мультипедов;
- запись собственного исполнения на электронном музыкальном инструменте;
- подключение аудиоустройств;
- регулировка панорамного звучания и громкости.
- создание аранжировки с использованием необходимых настроек электронного клавишного инструмента с применением панорамирования.
- подключение электронного музыкального синтезатора к компьютеру;
- виды специализированного программного обеспечения для создания аранжировок, работы со звуком; компьютерное музыкальное инструментоведение;
- работа с MIDI-файлом, обработка звуков, используя МКТ.

Форма и методы контроля знаний слушателей программы повышения квалификации «Электронный музыкальный синтезатор»

Промежуточный контроль по дисциплине «Электронный музыкальный синтезатор» – зачёт, который состоит из двух этапов – теоретического и практического. Произведения для практического задания предоставляются до проведения зачёта, для возможности создания аранжировки и исполнению на инструменте.

Вторая часть предполагает устный ответ на вопрос.

Примерный перечень вопросов к зачету:

1. Архитектура современных ЭМИ.
2. Основы исполнительства на ЭМИ.
3. Художественные особенности исполнительского мастерства на ЭМИ.
4. Исполнительское мастерство на электронном клавишном синтезаторе. Способы артикуляции.
5. Динамические параметры звука на ЭМИ.
6. Приёмы работы с мелодической линией в аранжировке.
7. История создания и становления ЭМИ.
8. Основные приёмы игры на инструменте и способы звукоизвлечения.
9. Использование каналов CHANNEL при создании вариации и редактирования стилей.
10. Понятие о музыкально-компьютерных технологиях (МКТ).
11. Классификации современного программного обеспечения профессиональной деятельности музыканта.

Библиографический список

1. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 23 – 28.
2. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18. *International Conference Proceedings.* Paris, France, 2018: 144 – 149.
3. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion. *International Journal of Supply Chain Management*. 2019; Vol. 8, №. 6: 436 – 445.
4. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер. *ИКОНИ*. 2020; № 2: 60 – 78.
5. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 97 – 101.
6. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 12: 138 – 143.
7. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2016:* материалы XV Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова, 2017: 44 – 51.
8. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; № 2: 87 – 92.
9. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»:* материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции, 2014: 293 – 294.
10. Цатурян К.А. Современное цифровое фортепиано. *Музыка и электроника*. 2008; № 1: 13 – 16.
11. Красильников И.М. *Электромузыкальные инструменты*. Москва: ООО МЦ «Искусство и образование», 2007.
12. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № S 24: 360 – 375.
13. 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.
14. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № 6 Special Issue: 600 – 615.
14. 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.
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. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Digital Sets of Instruments in the System of Contemporary Artistic Education in Music: Socio-Cultural Aspect. *Journal of Critical Reviews*. 2020; Vol. 7, № 19: 982 – 989.

References

1. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: To the Problem of Formation of Performance Mastery. *Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary, 2018: 23 – 28.
2. Gorbunova I.B. New Tool for a Musician. ICASET-18, ASBES-18, EEHIS-18. *International Conference Proceedings.* Paris, France, 2018: 144 – 149.
3. Gorbunova I.B., Petrova N.N. Music Computer Technologies, Supply Chain Strategy and Transformation Processes in Socio-Cultural Paradigm of Performing Art: Using Digital Button Accordion. *International Journal of Supply Chain Management*. 2019; Vol. 8, №. 6: 436 – 445.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter. *IKONI*. 2020; № 2: 60 – 78.
5. Gorbunova I.B. "Avtomaticheskie kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 97 – 101.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 12: 138 – 143.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016:* materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya imeni N.A. Rimskogo-Korsakova, 2017: 44 – 51.
8. 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.
9. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014":* materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii, 2014: 293 – 294.
10. Caturyan K.A. Sovremennoe cifrovoe fortepiano. *Muzyka i `elektronika*. 2008; № 1: 13 – 16.
11. Krasil'nikov I.M. *`Elektromuzykal'nye instrumenty*. Moskva: OOO MC «Iskusstvo i obrazovanie», 2007.
12. Gorbunova I.B. Music Computer Technologies in the Perspective of Digital Humanities, Arts, and Researches. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № S 24: 360 – 375.
13. 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.
14. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № 6 Special Issue: 600 – 615.
14. 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.
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., Petrova N.N. Digital Sets of Instruments in the System of Contemporary Artistic Education in Music: Socio-Cultural Aspect. *Journal of Critical Reviews*. 2020; Vol. 7, № 19: 982 – 989.

Статья поступила в редакцию 26.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00934

***Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***Pankova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher, Education and Methods Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com*

TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE PROGRAM "INFORMATION TECHNOLOGIES IN LINGUISTICS". The article discusses features of the formation of training programs in various disciplines in the context of the implementation of the distance learning process. The authors of the article pay attention to the characteristic features inherent in the Humanities, highlighting the most appropriate approaches to the formation of educational programs in this area with the participation of distance education technologies and distance learning systems. The article considers the educational elements of the distance learning system that allow organizing the process of teaching linguists in the conditions of functioning of e-learning processes. On the example of studying the discipline "Information Technologies in Linguistics", which is included in the basic part of the module "Natural Science" and is the main professional educational program for Bachelor's degree in the direction 45.03.02 *Linguistics* (training profiles: "Translation and Translation Studies" and "Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures") reviewed academic elements of distance learning system MOODLE, allowing to organize the training of students-linguists in the functioning of the e-learning process.
Key words: **information technologies, linguistics, remote learning tools, distance musical education.**

***И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
***А.А. Панкова**, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: pankovaaa@gmail.com*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ПРОГРАММЕ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВИСТИКЕ»

В статье обсуждаются особенности формирования программ обучения в условиях реализации дистанционного образовательного процесса. Авторы статьи обращают внимание на характерные черты, свойственные гуманитарным дисциплинам, выделяя наиболее целесообразные подходы к формированию образовательных программ в этой сфере с участием дистанционных образовательных технологий и системы дистанционного обучения. На примере изучения дисциплины «Информационные технологии в лингвистике», которая входит в базовую часть модуля «Естественнонаучный» и является основной профессиональной образовательной программой подготовки бакалавра по направлению 45.03.02 Лингвистика (профили подготовки «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»), рассмотрены учебные элементы системы дистанционного обучения MOODLE, позволяющие организовать обучение студентов-лингвистов в условиях функционирования электронного образовательного процесса.
Ключевые слова: **информационные технологии, лингвистика, инструменты организации удаленного обучения, электронное обучение.**

Дисциплина «Информационные технологии в лингвистике» входит в базовую часть Б. 1.3.1 Модуль «Естественнонаучный» и является основной профессиональной образовательной программой подготовки бакалавра (программа академического бакалавриата) по направлению 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль подготовки) «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Студент, изучивший дисциплину «Информационные технологии в лингвистике» должен обладать следующими компетенциями:

– ОК-12 способностью к пониманию социальной значимости своей будущей профессии, владением высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

– ОПК-11 владением навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией;

– ОПК-12 способностью работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями [1].

Обучающийся должен

знать:

- специфику звучащей речи и особенности представления письменных текстов в лингвистике;
- современные приемы, методы и оценки качества результатов обучения в лингвистике с использованием информационных технологий;
- возможности использования современных информационных технологий для переводчика как посредника в межкультурной коммуникации и функции методиста;
- особенности работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией;
- основные характеристики различных носителей информации, используемых в лингвистике, иметь основные понятия о распределенных базах данных и знаний в лингвистике;

уметь:

- анализировать и продуцировать высказывания на изучаемом иностранном языке;
- применять современные приемы в рамках межкультурной коммуникации, обосновать социальную значимость своей будущей профессии;
- работать со стандартными компьютерными программами и специализированными лингвистическими приложениями для осуществления профессиональной деятельности;
- работать с различными носителями лингвистической информации, используемыми в современной межкультурной коммуникации, осуществлять поиск необходимой профессиональной информации в глобальных компьютерных сетях;

владеть:

- способами поддержания и повышения собственной мотивации к выполнению профессиональной деятельности; основными навыками посредника в межкультурной коммуникации;
- навыками работы с компьютерами разных типов и программным обеспечением общего назначения;
- способностью работать с различными носителями лингвистической информации, способами поиска и использования различных лингвистических баз данных, представленных в глобальных компьютерных сетях.

Особенности реализации образовательного процесса по программе «Информационные технологии в лингвистике», которая изучается студентами Института иностранных языков Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена на первом курсе, связана с необходимостью реализации процесса обучения по данной дисциплине с использованием систем дистанционного образования (СДО) в условиях возникшей коронавирусной пандемии. В нашем университете используется СДО MOODLE (moodle.herzen.spb.ru). Отметим, что количество студентов, обучающихся по данной образовательной программе, превышает 200 человек. Очное обучение, когда в аудитории необходимо создать условия для размещения студентов «в шахматном порядке», не допускающем дистанцию между обучаемыми менее полутора – двух метров, организовать образовательный процесс с соблюдением всех эпидемиологических норм сложно, учитывая имеющийся в образовательных учреждениях на сегодняшний день аудиторный фонд. Качественная разработка всех учебных элементов программы для её реализации в СДО MOODLE позволяет организовать процесс обучения на высоком профессиональном уровне и обеспечивает все необходимые меры для соблюдения рекомендаций в сложившихся условиях.

Рассмотрим более детально содержание и учебные элементы дисциплины «Информационные технологии в лингвистике», к полному образовательному контенту которой (https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=7524) имеет доступ каждый зарегистрированный и допущенный к образовательному процессу студент и преподаватель.

Содержание дисциплины «Информационные технологии в лингвистике» с указанием разделов (тем) и часов по видам занятий

1. Теоретические, методологические и практические основы использования информационных технологий в лингвистике. Информационные технологии, этапы развития, основные свойства ИТ. Системы классификации информации. Информационные технологии в лингвистике как современная область знаний (9 часов).

2. Социальная значимость профессии лингвиста, способность реализации основных направлений будущей профессии, владением высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности. Межъязыковые аспекты

цифровой коммуникации. Цифровые технологии и перевод. Современные методы изучения процесса перевода. Особенности осуществления межкультурной коммуникации с социально незащищенными категориями граждан. Модели клинических практик (16 часов).

3. Основы владения навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией. (16 часов).

4. Лингвистические информационные ресурсы. Информационные технологии в обработке лингвистических текстов. Математическая лингвистика как современная область знаний. Наиболее крупные и значимые школы перевода. Методика обучения переводу и межкультурной коммуникации в России, её отличие от европейской (16 часов).

5. Базы данных, способы организации и системы управления базами данных в лингвистике (16 часов).

Процедуры оценивания результатов освоения дисциплины

Типовые задания для проведения процедур оценивания результатов освоения дисциплины в ходе текущего контроля, шкалы и критерии оценивания представлены в соответствующих приложениях к программе дистанционной поддержки обучения – СДО MOODLE.

Особое внимание хотелось бы обратить на ситуацию в рассматриваемом аспекте, которая связана с проведением лекционных занятий и организацией обратной связи со студентами в процессе преподнесения учебного материала и его обсуждения (рефлексии) со студентами при реализации дистанционного обучения. Так, если в ситуации, когда лекцию читает преподаватель, находясь в лекционной аудитории, то, излагая материал в той или иной форме, он общается с целой группой студентов, находящихся в аудитории, лишь иногда прерывая процесс изложения и обращаясь к конкретному студенту или к аудитории студентов в целом. При организации лекционных занятий в дистанционном формате, процесс общения носит иной характер.

Поясним сказанное на конкретном примере. В нашем случае в течение одного семестра дисциплину «Информационные технологии в лингвистике» изучали 19 групп студентов, которые были разделены для освоения лекционного материала названного курса на 3 потока – более 70-ти человек в каждом; общая численность студентов, изучающих данную дисциплину в течение одного семестра, составляла около 220 человек. Проведение лекционного занятия в дистанционном формате, как мы уже отметили, предполагает наличие обратной связи со студентами, определённые формы контроля (тесты, выполнение контрольных заданий и многое другое, что допускает применение любой СДО, включая MOODLE). Но если в обычной ситуации лектор способен проверить уровень освоения текущего материала непосредственно в аудитории при проведении лекционного занятия, то в случае проведения лекции в дистанционном формате преподаватель видит каждого студента непосредственно и может (и должен!) проверить каждого. Это обстоятельство многократно увеличивает объём работы как при подготовке лекционного материала для его представления в СДО MOODLE, так и в процессе последующей проверки уровня освоения лекционного материала каждым студентом.

Авторы статьи планируют подробно и содержательно изложить данный аспект рассматриваемых проблем в отдельной статье, которая будет посвящена организации и формам проведения контрольных мероприятий в условиях применения дистанционных образовательных технологий и реализации электронного обучения по программе «Информационные технологии в лингвистике». Исследования, проводимые авторами, в значительной мере касаются проблемы преодоления формализма в знаниях обучаемых и опираются на классические труды в данной области (см., например, работу [2]).

Материально-техническая база, необходимая для осуществления образовательного процесса по дисциплине

Для проведения занятий лекционного типа, практических занятий, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также помещения для самостоятельной работы используются учебные аудитории, отвечающие противопожарным правилам и нормам, обеспечивающим проведение всех видов деятельности обучающихся при освоении дисциплины, а также помещения для хранения и профилактического обслуживания учебного оборудования. Учебные аудитории укомплектованы специализированной мебелью и техническими средствами обучения (мультимедийными комплексами), служащими для представления учебной информации большой аудитории.

Помещения для самостоятельной работы обучающихся оснащены компьютерной техникой с подключением к сети Интернет и обеспечены доступом в электронную информационно-образовательную среду вуза.

Соблюдение всех вышеперечисленных условий и требований к организации занятий по дисциплине «Информационные технологии в лингвистике» позволяет проводить учебную деятельность как в традиционном формате, так и при ведении образовательной деятельности дистанционно (см., например, работу [3]).

Во втором (весеннем) семестре 2019 – 2020 учебного года обучение студентов по программе «Информационные технологии в лингвистике» проводилось в основном (включая формы текущего контроля и проведение зачётов) дистанционно. Проведённые контрольные мероприятия (им авторы статьи предполагают посвятить отдельную публикацию) и качественный и количественный эксперимент (см., например, работу [4], в которой изложена технология и методика проведения качественных и количественных оценок экспериментальной педагогической деятельности) показали содержательную эффективность программы «Информационные технологии в лингвистике» и результативность обучения студентов с использованием дистанционных образовательных технологий. Результаты разнообразных контрольных мероприятий, проводимых во время реализации дистанционного образовательного процесса по данной дисциплине, изложены в соответствующем разделе программы (СДО MOODLE: https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=7524).

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Ходанович А.И., Соколов Д.А. Приоритеты компетентностного подхода в культурном пространстве науки и образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 194 – 197.
2. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Новые информационные технологии и проблема преодоления формализма в знаниях. *Региональная информатика-98*. Тезисы докладов. 1998: 44 – 45.
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Дистанционные технологии в образовании: формирование цифровой образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 5 (66): 236 – 239.
4. Горбунова И.Б. Педагогический эксперимент: статистическая обработка результатов выполнения контрольных заданий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 302 – 306.

References

1. Gorbunova I.B., Hodanovich A.I., Sokolov D.A. Prioritety kompetentnostnogo podhoda v kul'turnom prostranstve nauki i obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 1 (62): 194 – 197.
2. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. Novye informacionnye tehnologii i problema preodoleniya formalizma v znaniyah. *Regional'naya informatika-98*. Tezisy dokladov. 1998: 44 – 45.
3. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Distancionnye tehnologii v obrazovanii: formirovanie cifrovoj obrazovatel'noj sredy razvitiya odarennyh detej i talantlivoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 5 (66): 236 – 239.
4. Gorbunova I.B. Pedagogicheskij `eksperiment: statisticheskaya obrabotka rezul'tatov vypolneniya kontrol'nyh zadanij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 302 – 306.

Статья поступила в редакцию 26.09.20

УДК 37.032.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00935

Bguashev A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Theoretical foundations in Physical Education, Director of Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Aidamir66@mail.ru*

Ioakimidi Yu.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Ioakimidi-julija@rambler.ru*

Karyagina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF THE MINDSET TO ACHIEVE SPORTSMANSHIP AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL GROWTH OF ORIENTEERING ENTHUSIASTS. The article is dedicated to the attitude to achieving sportsmanship, which is one of the dominant components in the psychological preparation of an athlete for competitive activity. Based on the analysis of the structure of the professional attitude, as well as taking into account the specifics of the psychological training of orienteers, we have proposed the structure of the attitude to achieve sports skills, such as readiness for self-development, reflection, psychological readiness to achieve success,

psychological readiness for prolonged physical exertion, readiness to show strong-willed efforts, motivation to avoid failures. The article reveals the meaning and contents of these components of the attitude to achieving sports skills in orienteering athletes, the influence of this attitude on the professional growth and development of athletes, and presents results of the development of this attitude in the course of the training process.

Key words: **attitude to achieve sportsmanship, self-development, reflection, readiness for long training process, readiness to show strong-willed efforts.**

А.Б. Бгуашев, *канд. пед. наук, проф., директор института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, зав. каф. теоретических основ физического воспитания, г. Майкоп, E-mail: Aidamir66@mail.ru*

Ю.А. Иоакимиди, *канд. пед. наук, доц., Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: loakimidi-julija@rambler.ru*

Н.В. Карягина, *канд. пед. наук, доц., Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ УСТАНОВКИ НА ДОСТИЖЕНИЕ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТИВНЫМ ОРИЕНТИРОВАНИЕМ

Статья посвящена установке на достижение спортивного мастерства, которая является одним из доминирующих компонентов в психологической подготовке спортсмена к соревновательной деятельности. На основе анализа структуры профессиональной установки, а также с учетом специфики психологической подготовки ориентировщиков нами предложена структура установки на достижение спортивного мастерства: готовность к саморазвитию, рефлексия, психологическая готовность к достижению успеха, психологическая готовность к длительным физическим нагрузкам, готовность к проявлению волевых усилий, мотивация избегания неудач. В статье раскрывается значение, сущность данных компонентов установки на достижение спортивного мастерства у спортсменов-ориентировщиков, влияние данной установки на профессиональный рост и развитие спортсменов, а также представлены результаты развития данной установки в процессе учебно-тренировочного процесса.

Ключевые слова: **установка на достижение спортивного мастерства, саморазвитие, рефлексия, готовность к длительному тренировочному процессу, готовность к проявлению волевых усилий**.

Установка на достижение спортивного мастерства является одним из доминирующих компонентов в психологической подготовке спортсмена к соревновательной деятельности. Ее особенность обусловливаться тем, что она – сильный внутренний механизм, определяющий поведение индивида на подсознательном уровне, но при этом формируется сознательно. Зная эту особенность, тренер должен использовать установки в процессе психологической подготовки спортивных ориентировщиков.

Успешность в соревновательной деятельности, как правило, зависит не только от наличия психологических свойств или качества спортсмена, а от их сочетания, которое способствует достижению наилучших результатов. Формируются эти качества и свойства личности непосредственно в процессе тренировок, поэтому перед тренером ставится сложная и ответственная психолого-педагогическая задача: формирование спортивного ориентировщика как субъекта учебно-тренировочной деятельности, формирование у него мировоззрения, что способствует развитию его рефлексии, осознанию себя субъектом деятельности, а также носителем определенных общественных ценностей и социально полезной личностью.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью формирования установки на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков и отсутствием теоретических положений, знаний и методик, его обеспечивающих.

Разрешение данного противоречия позволило сформулировать цель нашего исследования – теоретически и экспериментально обосновать эффективность методики формирования установки на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков.

Объект исследования – процесс психологической подготовки спортивных ориентировщиков. Предмет исследования – методика формирования установки на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков.

На основе анализа структуры профессиональной установки [1], а также с учетом специфики психологической подготовки ориентировщиков [2] нами предложена структура установки на достижение спортивного мастерства. Мы выделяем следующие ее компоненты: готовность к саморазвитию, рефлексия, психологическая готовность к достижению успеха, психологическая готовность к длительным физическим нагрузкам, готовность к проявлению волевых усилий, мотивация избегания неудач.

Профессионализм спортивных ориентировщиков формируется в процессе их спортивно-тренировочной деятельности, которая должна сопровождаться непрерывным профессионально-спортивным самообразованием и саморазвитием личности.

Готовность к саморазвитию – это установка, которая характеризует мобилизацию всех психофизиологических систем, что очень важно для эффективного выполнения спортивными ориентировщиками своей профессиональной деятельности. В процессе тренировок спортсмен постоянно испытывает необходимость повышения своего профессионального мастерства, что в сочетании с высоким уровнем притязаний способствует появлению потребности в саморазвитии [3]. И чем стабильнее будет установка на саморазвитие, тем сильнее будет направленность спортивных ориентировщиков на высокий результат.

Формирование готовности к саморазвитию в учебно-тренировочном процессе предполагает влияние на мотивы общеличностного развития в плане совершенствования целеполагания, самодисциплины, самосознания, рефлексивности мышления, развития себя как субъекта деятельности (к примеру, развивать умения вычленять, ставить и достигать цель, вырабатывать обобщенные приёмы действий, адекватно оценивать результаты).

Приступая к саморазвитию спортсмена, необходимо помнить, что у него должна сформироваться целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовывать, а также о возможностях целеобразования и целеудержания. Спортсмен-ориентировщик должен уметь моделировать и планировать собственную деятельность, тем самым выделяя условия, наиболее важные для реализации цели, программировать самостоятельную деятельность с учетом условий реализации соответствующей цели деятельности, отбирая средства для преобразования этих условий, определяя последовательность действий.

Саморазвитие непосредственно связано рефлексивными способностями, которые определяют успешность в профессиональной деятельности спортивного ориентировщика. Рефлексия является одним из доминирующих составляющих в сфере саморегуляции и саморазвития.

Рефлексия – это умение анализировать собственную деятельность и поведение, обеспечивать контроль и регулировку в системе «человек – жизненные ситуации». Установка на рефлексию переводит человека из непосредственного сиюминутного временного пространства и обращает его назад, к прошлым событиям для анализа их уже со стороны, извне, абстрагируясь, находясь «над ситуацией» [4].

Активизация рефлексии в учебно-тренировочном процессе приводит к тому, что спортсмен-ориентировщик преобразует собственную деятельность, делает ее объектом своего воздействия, целенаправленно изменяя, совершенствуя или заново выстраивая ее (например, совершенствование технических, тактических приемов).

Несомненно, рефлексия способствует интеллектуальному и, как следствие, профессиональному развитию спортсмена, но имеется и отрицательное ее появление. В том случае, когда рефлексия возвращает человека в прошлое и заставляет критически анализировать происходящее, она останавливает сам процесс жизни, затягивает время, а это может привести к потере эффективности деятельности. Повышенный уровень развития рефлексии способствует снижению количества и качества технико-тактических решений в процессе прохождения ориентировщиком дистанции.

Профессионально-спортивная рефлексия обеспечивает готовность ориентировщиков действовать в ситуациях неопределенности, гибкость в принятии решений (выбор тактики прохождения дистанции), стремление к использованию инновационных подходов в спортивной подготовке, способность анализировать свой профессиональный и личностный опыт.

Среди профессионально-спортивных потребностей доминирующее влияние на развитие спортсменов-ориентировщиков оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности.

Для успешной профессионально-спортивной деятельности чрезвычайно важна установка на успех, настрой на позитивные результаты своего труда. Установка на успех – это психологическое состояние, проявляющееся в готовности

личности к достижению, что является первостепенным качеством для успешной деятельности спортсмена. Установка на достижение успеха является компонентом трудовой мотивации, связана с потребностью личности добиваться успеха и, в меньшей степени, избегать неудач. Формирование установки достижения находится в тесной взаимосвязи с социализацией личности и проявляется, в том числе, как «стремление к повышению уровня собственных возможностей» [1, с. 3]. Адекватная и высокая мотивация достижения является необходимой для формирования спортсмена-профессионала.

Спорт высших достижений принадлежит к такому виду деятельности, в котором в принципе невозможно избежать часто повторяющихся ситуаций с высокой психической напряженностью. Далеко не всегда эти ситуации решаются успешно. Иногда спортсмена подстерегает серия неудач: тогда у него возникают мотивы опасения за успех, сомнения в нем. При частом повторении таких ситуаций формируется мотивация избегания неудач, которая проявляется в неуверенности, оборонительном характере поведения, снижении честолюбия и активности в освоении атакующих средств. Спортсмены, сохранившие мотивацию достижения успеха, более активны, обладают меньшей тревожностью, большей уверенностью в своих силах, стремлением к соперничеству и готовностью к мобилизации всех сил для победы. Практика психологического сопровождения показывает, что у спортсменов высокого класса примерно поровну распределены мотивы достижения успеха и избегания неудач, однако спортсмены с доминированием мотивации достижения успеха чаще занимают призовые места и оказываются победителями крупных соревнований [5].

Психологическая подготовка спортменов-ориентировщиков характеризуется направленностью на формирование и развитие универсальных свойств личности и психических качеств, которые, являясь ключевыми в спорте, ценятся и в других видах деятельности человека. К таким качествам относят и готовность спортсмена к длительному тренировочному процессу, что связано с решением таких проблем, как адаптация спортсменов-ориентировщиков к постоянным, систематическим многолетним тренировочным нагрузкам. Тренировочная работа связана с целым рядом ограничений, обусловленных режимом питания, сна, отдыха, проведения досуга, преодолением некоторых привычек. При правильной подготовке спортсмен испытывает желание тренироваться, ему свойственна готовность к физическим и психическим нагрузкам, он проявляет интерес к планированию тренировок [5].

Выполнение тренировочной нагрузки сопровождается проявлением физических усилий, а в спортивном ориентировании – в сочетании с активной мыслительной деятельностью, направленной на разрешение тактических задач. Поэтому спортсмен-ориентировщик должен быть психологически готов к выполнению длительных физических нагрузок, выполнение которых является неотъемлемым условием повышения спортивного мастерства.

Высокая требовательность к себе, уравновешенность в действиях, пресечение излишнего возбуждения, преодоление трудностей – вот формы жизненного поведения спортсмена.

Волевая подготовка теснейшим образом связана с общефизической и специальной подготовкой спортсмена. Главным фактором формирования воли является сознательный выбор более сложного и трудного, но эффективного пути к решению задач подготовки и участия в соревнованиях. Подчинение всех своих дел, каждого шага цели наилучшей подготовки, умение рационально использовать каждую минуту, планирование и соблюдение режима дня, специального задания для развития воли, демонстрация соперникам готовности переносить тяготы – все это позволяет сформировать волевую готовность спортсмена, создает ореол «легкой победы», позволяет порой выиграть соревнование еще до его начала. Установка или готовность к проявлению волевых усилий представляет собой один компонентов установки на достижение спортивного мастерства.

Выявленные нами установки на достижение спортивного мастерства, с нашей точки зрения, являются наиболее значимыми для личности спортсмена-ориентировщика, обеспечивая рост его профессионализма и становление как профессионала, поэтому нами была проведена экспериментальная работа по психологической подготовке спортсменов.

Психологическая подготовка в спортивном ориентировании – это системный процесс, в котором все развиваемые психологические качества связаны между собой. Например, тренировка памяти, внимания должны сопровождаться тренировкой волевой сферы и обязательно на фоне эмоциональной нагрузки. Можно запоминать кусочки карты, сидя за столом, но лучше это делать во время беговой тренировки. Нет смысла убеждать кого-то в том, что ориентирование – сугубо психологический вид спорта.

Работа по формированию установки на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков включала следующие составные компоненты:

1) формирование благоприятных взаимоотношений в группе между спортсменами, а также между спортсменами и тренером осуществлялось посредством проведения следующих мероприятий: совместных коллективных походов в воскресные дни и в каникулы; проведения спортивных соревнований по различным видам спорта; бесед, дискуссий, спортивных вечеров; формирования уважительного отношения к коллективу, тренеру, отдельным спортсменам;

2) анализ низкой результативности соревновательной деятельности ориентировщиков и объяснение ее проявлением недостаточности усилий на тренировках и соревнованиях проводился с помощью мотивационного тренинга «причинных схем». Сущность этого тренинга заключается в следующем. Восприятие спортсменом причин успеха или неудачи является существенной детерминантой его последующей деятельности и ее мотивационной основы. Программа тренинга причинных схем была ориентирована на перестройку объяснения ориентировщикам факторов своих неуспешных действий с внешних факторов и внутреннего фактора – «низкие способности» – на внутренний фактор – «недостаточность усилий». При такой перестройке объяснений спортсменами своих неудач можно рассчитывать на сохранение и укрепление спортивной мотивации, так как недостаточность проявления усилий устранить значительно легче, чем воздействовать на другие факторы. Данный тренинг проводился после соревнований в индивидуальной форме. Важным при изменении причинных схем является изучение и учёт актуализирующихся эмоциональных состояний. Читая ту или иную причинную схему, можно понять, что чувствует спортсмен и что переживает, что надо делать ему дальше. Данный тренинг включал в себя такие методы, как метод регуляции внушения и убеждения;

3) развитие у ориентировщиков способностей к самоанализу своей деятельности, целеполаганию и планированию своего поведения. Для этого использовался «тренинг личностной причинности». Сущность этого тренинга основывалась на следующем положении: первичная мотивация человека – стремление к эффективному взаимодействию с окружающей действительностью, стремление изменить ее в желаемом направлении. Укрепление установки на достижение успеха рассматривалось как развитие ощущения того, что человек сам является причиной своего поведения и всех его последствий.

Главным критерием отбора методов являлась простота реализации, гибкость в применении, а также возможность их воспроизведения на тренировках. Подготовка к каждому тренингу осуществлялась заранее, с учетом пожелания ориентировщиков, коррекции эмоций, повышения результативности, снятие утомления перенапряжения, повышение работоспособности, настроя на занятие и так далее. Формирование установки на достижение спортивного мастерства проводилось одним и тем же тренером, что обеспечило чистоту эксперимента. Очень эффективным с точки зрения воздействия на психику ориентировщика оказалась методика внушения, тренер, ослабляя самоконтроль спортсменов, погружая их в воображаемую обстановку и воздействуя на подсознание, формировал установку на эмоциональную устойчивость, что способствовало регуляции эмоциональной устойчивости в тренировочном процессе. Ориентировщик был эмоционально подготовлен к неожиданным сбивающим факторам. Данная методика привнесла в тренировочный процесс дополнительный терапевтический эффект, который снял со спортсменов страх перед соперником, эмоциональную неустойчивость и одновременно способствовал формированию навыка эмоциональной саморегуляции, что является важным качеством ориентировщика.

Авторская методика формирования установки на достижение спортивного мастерства способствовала ослаблению внутреннего напряжения ориентировщиков, творческой реализации их интеллектуального потенциала. По результатам констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы из школьников, уровень физической культуры которых статистически значимо не различался ($P > 0,05$). Следует отметить, что педагогический эксперимент проходил в естественных условиях, то есть в условиях реального учебно-воспитательного процесса спортивной школы.

Так как исследование проводилось в течение учебного года с сентября 2018 года по май 2019 года, контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ) выполняли одинаковую учебную программу (18 часов в неделю), согласно которой теоретической подготовке уделяется 30 часов в год, практической – 798 (из них 200 часов общая физическая подготовка, 332 часа – специальная физическая подготовка, 172 часа технико-тактическая подготовка). В ЭГ было выделено 3 часа в неделю на психологическую подготовку из общего числа часов, отводимых на практическую подготовку.

Занятия по спортивному ориентированию как в контрольной, так и в экспериментальной группах проводилось одним тренером. Экспериментальная группа, так же как и контрольная, занималась каждый день по программе, но в экспериментальной группе ежедневно в течение 30 минут проводились занятия по психологической подготовке (тренинги, индивидуальная работа и др.).

Реализация авторской методики заметно повлияла на изменения испытуемых в личностном и спортивно-профессиональном плане. Так, в ЭГ ($n = 22$) значительно увеличилось количество спортсменов с высоким уровнем готовности к саморазвитию в отличие от КГ ($n = 20$) ($P < 0,05$) (рис. 1).

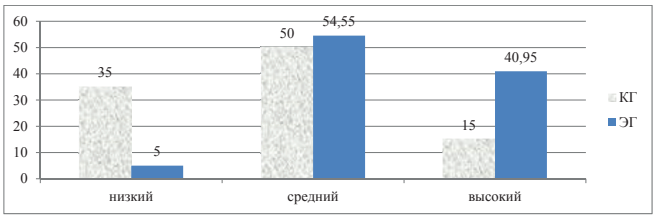


Рис. 1. Диаграмма результатов теста по определению уровня готовности к саморазвитию в конце эксперимента (%)

В конце эксперимента изменились показатели готовности к рефлексии у ориентировщиков ЭГ: наблюдаются достоверные отличия на высоком уровне развития рефлексии у ориентировщиков в отличие от КГ ($P < 0,05$). В КГ тоже произошли изменения, но они не имеют достоверных различий (рис. 2).

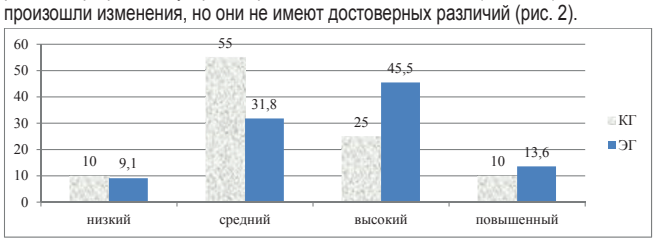


Рис. 2. Диаграмма показателей развития рефлексии у ориентировщиков в конце эксперимента (%)

Наша экспериментальная методика была направлена на формирование установки на достижение успеха, победу, лидерство, что положительно отразилось на результатах тестирования (рис. 3). В ЭГ достоверно больше ориентировщиков с высоким уровнем развития данной установки ($P < 0,05$).

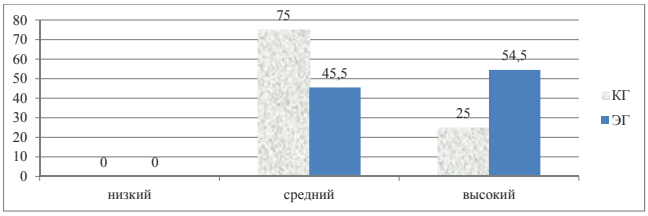


Рис. 3. Диаграмма развития установки на достижение успеха у ориентировщиков в конце эксперимента (%)

При начальном тестировании было выявлено, что большинство занимающихся спортивным ориентированием имеют низкий уровень мотивации избегания неудач, что неприемлемо для профессионального роста спортсмена, но в конце эксперимента показатели в ЭГ значительно улучшились (рис. 4). Так, ориентировщиков со средним уровнем развития данного компонента установки на достижение спортивного мастерства стало достоверно больше, чем в КГ ($P < 0,05$).

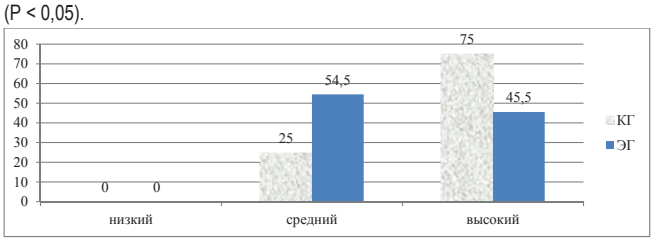


Рис. 4. Диаграмма показателей развития мотивации избегания неудач у ориентировщиков в конце эксперимента (%)

Готовность к проявлению волевых усилий – один из главных компонентов установки на достижение спортивного мастерства, без высокого уровня сформированности которого невозможен профессиональной рост спортсмена. Так, в ЭГ в конце эксперимента значительно улучшились показатели данной установки (рис. 5). В КГ (25%) оказалось в два раза меньше ориентировщиков с высоким уровнем развития готовности к проявлению волевых усилий, чем в ЭГ (50%) ($P < 0,05$), что достоверно подтверждает эффективность нашей методики.

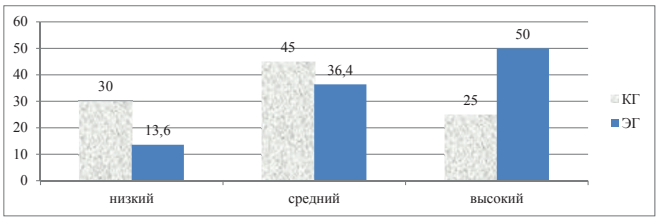


Рис. 5. Диаграмма показателей готовности к проявлению волевых усилий в конце эксперимента (%)

Авторская методика также позволила улучшить эмоционально-волевое отношение ориентировщика к выполнению тренировочных нагрузок (рис. 6). Достоверные различия наблюдаются только на низком уровне развития готовности ориентировщиков к длительным физическим нагрузкам. В ЭГ спортсменов с высоким уровнем развития данного компонента почти в два раза больше, чем в КГ ($P > 0,05$).

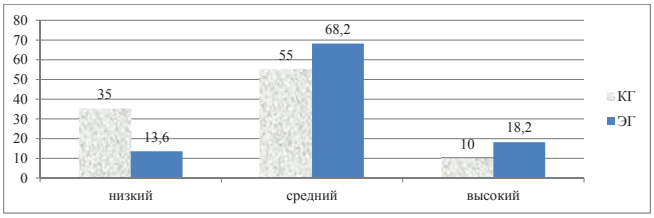


Рис. 6. Диаграмма анкетирования «Психологическая готовность к длительным физическим нагрузкам» в конце эксперимента (%)

Подводя итоги тестирования, нами были определены уровни сформированности установки на достижение спортивного мастерства в КГ и ЭГ (рис. 7). Так, в конце эксперимента у 54,5% ориентировщиков ЭГ был выявлен высокий уровень развития установки, а в КГ лишь у 15% ($P < 0,05$).

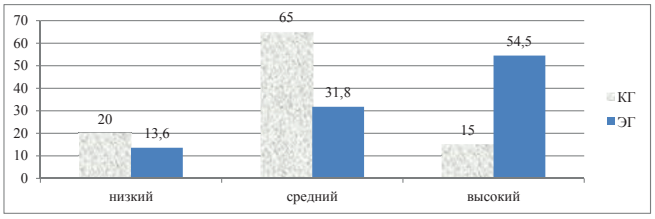


Рис. 7. Диаграмма развития установки на достижение спортивного мастерства у ориентировщиков в конце эксперимента (%)

Эффективность авторской методики подтверждается достоверными различиями на среднем и высоком уровнях сформированности установки на достижение спортивного мастерства ($P < 0,05$). Также произошли изменения в показателях профессионального мастерства ориентировщиков. За время эксперимента 45% спортсменов экспериментальной группы повысили свою квалификацию, а в КГ – лишь 25%.

Таким образом, можно сделать вывод, что направленное применение на учебно-тренировочных занятиях ориентировщиков предложенной нами совокупности методов и приемов способствует формированию у них установки на достижение спортивного мастерства.

Библиографический список

1. Бегидова С.Н., Иоакимиди Ю.А., Сельмидис Л.Ф. *Педагогическая установка в профессиональной подготовке специалиста по физической культуре и спорту: детерминанты, процесс, условия.* Майкоп, 2006.
2. Ермолина Н.Л. *Психологическая подготовка спортсмена-ориентировщика*: методическое пособие. Сыктывкар. 2009. 50
3. Костылев В. *Философия спортивного ориентирования*. Москва, 2005.
4. Иоакимиди Ю.А. *Педагогическая рефлексия как компонент профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту: методические указания.* Майкоп, 2009.
5. Огородников Б.И. *Подготовка спортсменов-ориентировщиков*. Москва, 2004.

References

1. Begidova S.N., Ioakimidi Yu.A., Sel'midis L.F. *Pedagogicheskaya ustanovka v professional'noj podgotovke specialista po fizicheskoj kul'ture i sportu: determinanty, process, usloviya.* Majkop, 2006.
2. Ermolina N.L. *Psihologicheskaya podgotovka sportsmena-orientirovschika*: metodicheskoe posobie. Syktyvkar. 2009. 50
3. Kostylev V. *Filosofiya sportivnogo orientirovaniya*. Moskva, 2005.
4. Ioakimidi Yu.A. *Pedagogicheskaya refleksiya kak komponent professional'noj deyatel'nosti specialista po fizicheskoj kul'ture i sportu: metodicheskie ukazaniya*. Majkop, 2009.
5. Ogorodnikov B.I. *Podgotovka sportsmenov-orientirovschikov*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 371.322.3 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00936

Bguashev A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Theoretical foundations in Physical Education, Director of Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Aidamir66@mail.ru*
Karyagina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*
Ioakimidi Yu.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture and Judo, Adyghe State University (Maikop, Russia), E-mail: Ioakimidi-julija@rambler.ru*

THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTEGRATED SUBJECT "FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY" AND "PHYSICAL CULTURE" IN SECONDARY SCHOOLS. The article considers the implementation of the integrated approach as one of the most relevant areas of development of modern education, which allows to increase the level of cognitive and motor activity of students in the educational process, as well as to form knowledge, skills and skills of safe behavior in life. The content of the article describes the basic integration components of educational material in school subjects "Fundamentals of life safety" and "Physical culture", determined by methodical principles for planning the teaching material of the same subjects. The work proposes an integrated program for students in grades 5 and shows the means and forms of carrying out of the integrated lesson on the "Fundamentals of life safety" and "Physical culture".

Key words: **integration, intersubject communication, integrated learning, integrated lesson.**

А.Б. Бгуашев, *канд. пед. наук, проф., директор института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, зав. каф. теоретических основ физического воспитания, г. Майкоп, E-mail: Aidamir66@mail.ru*
Н.В. Карягина, *канд. пед. наук, доц., Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, E-mail: nin.silkina2012@yandex.ru*
Ю.А. Иоакимиди, *канд. пед. наук, доц., институт физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета, г. Майкоп, E-mail: Ioakimidi-julija@rambler.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассмотрена реализация интегрированного подхода как одно из актуальных направлений развития современного образования, что позволяет повысить уровень познавательной и двигательной активности учащихся в образовательном процессе, а также сформировать знания, умения и навыки безопасного поведения в жизнедеятельности. В содержании статьи раскрываются основные компоненты интеграции учебного материала в школе по учебным предметам «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Физическая культура», определены методические основы планирования учебного материала по данным дисциплинам, предложена интегрированная программа для учащихся 5 классов, раскрыты средства и формы проведения интегрированного урока по «Основам безопасности жизнедеятельности» и «Физической культуре».

Ключевые слова: **интеграция, межпредметные связи, интегрированное обучение, интегрированный урок.**

Современное развитие образования характеризуется системными изменениями в структуре и содержании. Переосмысление приоритетов обучения, роли ученика как субъекта учебно-воспитательного процесса, а также общественные изменения, обусловливают нетрадиционные подходы к решению многих образовательных проблем. Одной из ведущих тенденций развития современного образования является интеграция его содержания [1; 3 – 7].

Интеграция (от латинского integer – целый, восстановление) является относительно новым веянием в образовательном процессе (это понятие в российскую педагогику пришло в 80-е годы и стало обозначать высшую форму межпредметных связей) и становится востребованным в современной школе, где развернуты активные поиски инновационных педагогических технологий.

На современном этапе развития школьного образования внедряется комплексный подход, который находит свое отражение в «интеграции учебных предметов по близким областям знаний и разработке интегрированных курсов, а также интегрированных уроков по сходным темам из разных предметов. При этом интеграция не заменяет классически сложившееся предметное обучение, а лишь соединяет получаемые знания в единую систему.

В ФГОС второго поколения особое внимание обращается на использовании элементов интеграции в образовательном процессе школы.

Интеграция учебных предметов способствует росту вариативности, личностной ориентации, формированию целостности знаний учащихся.

Сам по себе вопрос об интеграции в образовании не является новшеством. Он неоднократно поднимался в педагогической литературе, но мало обсуждался в теоретическом плане. Тому есть причины: и недооценка актуальности проблемы интеграции, и трудности на путях его решения.

В отечественной образовательной теории и практике проблема интеграции рассматривалась в трудах Л.Н. Бахаревой, В.С. Безруковой, Н.И. Вьюновой, Г.И. Ибрагимова, И.Д. Зверева, Ю.С. Тюнникова, В.Н. Максимовой, Г.Ф. Федорца и др.

Интеграционным процессам в общеобразовательной школе посвящены исследования О.Л. Алексенко, Л.П. Барылкиной, С.И. Волкова, Л.М. Долгопаловой, В.И. Иванцова, А.И. Поповой, Е.Н. Потаповой, Е.Ю. Сухаревской, Л.И. Тикуновой и др. Ими были выявлены основы интеграции в школьном образовании, определены способы и условия построения интегрированного содержания образования.

Школьной практикой и научными исследованиями доказано, что содержание учебного материала может осуществляться на различных уровнях интеграции и различными подходами. В педагогическом процессе интеграция предметов позволяет усилить практическую ориентацию обучения, повысить интерес к знаниям, стимулировать творческую активность учащихся.

Современная система образования характеризуется дифференцированным подходом к обучению: каждый предмет изучается отдельно в отрыве от реальной жизни. Поэтому в последнее время в основной школе большое внимание уделяется созданию межпредметных проектов, проведению интегрированных уроков, на которых осуществляется синтез знаний различных учебных дисциплин, в результате чего образуется новое качество, представляющее собой неразрывное целое, достигнутое широким и углубленным взаимопроникновением этих знаний.

Интегрированные уроки эффективны независимо от того, изучают ли ученики новый или обобщают уже пройденный материал. На этих уроках рассматриваются многоаспектные объекты, которые являются предметом изучения различных учебных дисциплин.

В настоящее время подход, основанный на идее использования межпредметных связей обучения и интеграции предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» с другими общеобразовательными предметами, является одним из важных.

Интегрированный урок ОБЖ в школе отличается от других, прежде всего, спецификой учебного материала. Предметом анализа на интегральном занятии выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных предметах.

В специальной литературе раскрываются различные подходы к объединению процесса решения задач ОБЖ с изучением учебного материала по иностранным языкам, физике, истории, физической культуре и других. В работах Е.Н. Южаковой (2002), Семеновой (2003) раскрываются основы интеграции курса «Основы безопасности жизнедеятельности» с различными предметами, в том числе и с физической культурой [7; 8; 9].

Возможность единства учебных дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Физической культуры» позволяет показать школьникам необходимость изучения теоретического материала для практической деятельности.

При этом ОБЖ является ведущим предметом и обеспечивает необходимый уровень образованности в сфере обеспечения личной безопасности в повседневной жизни, оказания первой медицинской помощи, основ безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях. Вспомогательным предметом, способствующим углублению, расширению, уточнению материала, выступает «Физическая культура».

При планировании учебного материала по ОБЖ и ФК следует руководствоваться научными взглядами и представлениями о так называемых межпредметных связях, что позволяет обеспечить целостность образовательного процесса школьников. Межпредметное содержание учебных тем двух предметов должно дополнять или конкретизировать ранее изученный материал. На уроках ОБЖ

должно быть обеспечено постоянное обращение к знаниям, освоенным (или осваиваемым) учащимися по ФК, по возможности с их помощью объяснены вопросы, возникающие во время изучения отдельных тем ОБЖ.

К основным компонентам интеграции учебного материала в школе относятся:

1. Рабочие программы по предметам ОБЖ и ФК.
2. Разработанная учителем интегрированная программа обучения по ОБЖ и ФК.
3. Разработанная методика проведения интегрированного урока по ОБЖ и ФК.

Изучение ОБЖ и ФК в школе осуществляется на основе примерных программ, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения. Программы являются основой для разработки учителем рабочей программы по предмету.

Интегрированная программа обучения по ОБЖ и ФК разрабатывается учителем на основе подбора средств и методов интегрированного обучения. Предметная интеграция специальных знаний, практических умений и навыков должна быть направлена на формирование основ безопасного поведения и физической культуры личности школьника.

Например, в рабочей программе по ОБЖ для учащихся 5-х классов содержание учебного материала раскрывается в следующих разделах:

1. Основы комплексной безопасности.
2. Основы противодействия экстремизму и терроризму в Российской Федерации.
3. Основы здорового образа жизни.
4. Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи.

Содержание теоретического раздела «Основы знаний о физической культуре» учебного предмета по ФК в 5 классе направлено на:

– понимание роли и значения физической культуры в формировании личностных качеств, в активном включении в здоровый образ жизни, укреплении и сохранении индивидуального здоровья;

– овладение системой знаний о физическом совершенствовании человека;

– создание основы для формирования интереса к расширению и углублению знаний по истории развития физической культуры, спорта и олимпийского движения;

– приобретение опыта организации самостоятельных систематических занятий физической культурой с соблюдением правил техники безопасности и профилактики травматизма.

При разработке интегрированной программы обучения по ОБЖ и ФК теоретический материал учебных предметов следует распределить последовательно на темы, разделы и сроки изучения соответствующих тем (близких по содержанию).

В табл. 1. отражены возможности интеграции знаний по ОБЖ в общеобразовательный предмет ФК и наоборот.

В процессе планирования интегрированных уроков следует определить сроки их проведения. На изучение ОБЖ в 5-х классах отводится 1 час в неделю, всего 35 часов в год. Программа по ФК рассчитана на 3 часа в неделю, 102 часа в год.

В табл. 2 отражена тематика и нумерация интегрированных уроков по ОБЖ и ФК, которые целесообразно проводить периодически для того, чтобы обучающиеся заметили связь между предметами и поняли, что знания в одном предмете облегчают понимание процессов, изучаемых в другом.

Организация и проведение интегрированных уроков основывается на системно-деятельностном подходе, который является одним из обязательных и основных требований интегрированного преподавания. Особое значение придается деятельной, самостоятельной работе учащихся на уроке.

Содержание интегрированного урока должно иметь большую информативную ёмкость и логическую взаимообусловленность учебного материала интегрируемых предметов. Разнообразие учебно-познавательного материала по ОБЖ (мультимедийные презентации, тематические викторины, ситуационные игры, тесты) и ФК (игры, эстафеты и игровые задания) должно быть направлено на формирование знаний, умений и навыков школьников по предотвращению безопасности, правильного поведения в опасной ситуации, использования средств индивидуальной защиты, оказания первой медицинской помощи. Большинство несчастных случаев происходит не от природных катастроф, а в повседневности – при дорожно-транспортных происшествиях (ДТП), пожарах, на улицах, поэтому безопасное поведение должно стать естественной нормой реакции для каждого человека. Особенно это актуально для детей школьного возраста, когда овладение знаниями, умениями и навыками безопасного поведения лаконично вливается в учебный процесс.

Содержательная основа интеграции предметов должна нацеливать учащихся на поиск вариантов правильных ответов, поступков, действий в сложившейся жизненной ситуации.

Остановимся подробно на примере интегрированного урока ОБЖ и ФК на тему «Дорожное движение, безопасность участников дорожного движения». На теоретическом уроке ведущего предмета – ОБЖ – используется учебный материал вспомогательного предмета – ФК: мультимедийная презентация «Правила техники безопасности на спортивно-массовых мероприятиях», викторина «Дорожная азбука» и ситуационная игра «Как пройти на спортивное мероприятие?», что способствует прочному усвоению и расширению диапазона знаний учащихся.

Таблица 1

Примерная интеграция основных знаний предмета ОБЖ и ФК (5 класс)

Общеобразовательный предмет **ОБЖ**		Общеобразовательный предмет **ФК**
Раздел 1. ***Основы комплексной безопасности*** (15 час.)	Тема: «Безопасность в повседневной жизни»	Тема: «Соблюдение требований безопасности и гигиенических правил при подготовке мест занятий, выборе инвентаря и одежды для проведения самостоятельных занятий оздоровительной физической культурой, физической и технической подготовкой»
	Тема: «Дорожное движение, безопасность участников дорожного движения»	Тема: «Правила безопасного маршрута передвижения на тренировочные занятия, соревнования и спортивные мероприятия»
	Тема: «Пожарная безопасность»	Тема: «Техника безопасности на уроках физической культуры»
	Тема: «Безопасное поведение в бытовых ситуациях»	Тема: «Профилактика травматизма в самостоятельных занятиях физическими упражнениями»
	Тема: «Погодные явления и безопасность человека»	Тема: «Пешие туристские походы, их организация и проведение, требования к технике безопасности и бережному отношению к природе (экологические требования)»
Раздел 2. ***Основы противодействия экстремизму и терроризму в Российской Федерации*** (7 час.)	Тема: «Обеспечение личной безопасности дом, на улице»	Тема: «Правила поведения на спортивной площадке»
Раздел 3. ***Основы здорового образа жизни*** (5 час.)	Тема: «Двигательная активность и закаливание организма – необходимые условия укрепления здоровья»	Тема: «Закаливание организма. Правила безопасности и гигиенические требования во время закаливающих процедур»
Раздел 4. ***Основы медицинских знаний и оказание первой медицинской помощи*** (8 час.)	Тема: «Первая медицинская помощь при различных видах повреждений»	Тема: «Доврачебная помощь во время занятий физической культурой и спортом»
	Тема: «Оказание первой медицинской помощи при ушибах, ссадинах, носовом кровотечении»	Тема: «Оказание доврачебной помощи при травмах и ушибах во время занятий физической культурой»

Таблица 2

Тематическое планирование интегрированных уроков по предметам ОБЖ и ФК
для учащихся 5-х классов

Наименование темы по ОБЖ	№ урока	Наименование темы по ФК	№ урока
Тема: «Безопасность в повседневной жизни «	3	Тема: «Соблюдение требований безопасности и гигиенических правил при подготовке мест занятий, выборе инвентаря и одежды для проведения самостоятельных занятии оздоровительной физической культурой»	1, 3, 6
Тема: «Дорожное движение, безопасность участников дорожного движения»	6	Тема: «Правила безопасного маршрута передвижения на тренировочные занятия, соревнования и спортивные мероприятия»	9, 12, 15
Тема: «Пожарная безопасность»	9	Тема: «Техника безопасности на уроках физической культуры»	18, 21, 24
Тема: «Безопасное поведение в бытовых ситуациях»	12	Тема: «Профилактика травматизма в самостоятельных занятиях физическими упражнениями»	27, 30, 33
Тема: «Погодные явления и безопасность человека»	15	Тема: «Пешие туристские походы, их организация и проведение, требования к технике безопасности и бережному отношению к природе (экологические требования)»	36, 39, 41
Тема: «Обеспечение личной безопасности дома, на улице»	21	Тема: «Правила поведения на спортивной площадке»	44, 47, 50
Тема: «Двигательная активность и закаливание организма – необходимые условия укрепления здоровья»	26	Тема: «Закаливание организма. Правила безопасности и гигиенические требования во время закаливающих процедур»	53, 56, 59
Тема: «Первая медицинская помощь при различных видах повреждений»	30	Тема: «Доврачебная помощь во время занятий физической культурой и спортом»	61, 64, 67
Тема: «Оказание первой медицинской помощи при ушибах, ссадинах, носовом кровотечении»	34,35	Тема: «Оказание доврачебной помощи при травмах и ушибах во время занятий физической культурой»	70, 73, 76

С целью отработки практических действий в конкретной ситуации, когда предлагалось найти самостоятельный выход, рекомендуется применять ситуационные игры. Например, в ситуационной игре «Как пройти на спортивное мероприятие?» учащиеся, распределенные на группы, выполняют проблемное задание сообща, под непосредственным руководством лидера группы. При такой организации учебного процесса все участники игры имеют возможность в полной мере проявить свою индивидуальность в предлагаемой ситуации. В ходе выполнения поставленной задачи активно обсуждаются индивидуальные результаты работы в группе. Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует споры, оказывает помощь отдельным учащимся или группе в целом. После предварительного обсуждения учащиеся дают оценку и прогноз возможного развития событий. Объединяя в себе черты игровой и учебной деятельности, ситуационная игра «Как пройти на спортивное мероприятие?» предоставляет возможность школьникам применять широкий спектр общих знаний, содержащих дополнительную интересную информацию. Кроме того, игра способствует развитию интеллекта, эрудиции, воображения, фантазии, логики и творчества.

Наряду с презентациями, викторинами, ситуационными играми целесообразно применение *тестовых заданий*. Например, при изучении темы ОБЖ «*Безопасность в повседневной жизни»* и темы ФК «*Соблюдение требований безопасности и гигиенических правил при подготовке мест занятий, выборе инвентаря и одежды для проведения самостоятельных занятий оздоровительной физической культурой*» вопросы тестовых заданий «Умеешь ли ты правильно действовать в экстремальной ситуации?» позволяют проверить умения учащихся применять полученные знания в новой или измененной ситуации.

Приведём ряд примеров проведения практических уроков ФК, выступающих в качестве вспомогательного предмета интеграции с ОБЖ.

Для решения ситуативных задач на уроках ФК следует применять *игры, эстафеты и игровые задания,* подобранные соответственно тематики интегрируемого учебного материала. Подбираются такие игровые ситуации, где требуется активное участие как одного учащегося, так и всей группы детей.

Например, при изучении темы ОБЖ *«Первая медицинская помощь при различных видах повреждений»,* такие игры как «Окажите помощь пострадавшему», «Способы переноски пострадавших» будут способствовать прочному формированию умений и навыков оказания первой медицинской помощи при некоторых видах повреждений.

Игровые задания (например, наложение повязок в паре) позволят сформировать умения и навыки выполнения практических действий учащихся. При этом строгое соблюдение правил наложения различных видов повязок (круговая, спиральная, восьмиобразная, крестообразная, косыночная, пращевидная и др.) должно осуществляться под контролем учителя.

Например, для решения проблемных задач темы «Пожарная безопасность» возможно применение разнообразных эстафет («Эвакуация из задымленного помещения», «Тушение пожара», «Задымленный коридор», «Оказание помощи пострадавшему при ожоге, полученном во время пожара»), способствующих активизации познавательной творческой деятельности учащихся и развитию познавательного интереса через проблемное обучение. Деятельность школьников в нестандартной ситуации на уроке, позволяет им самостоятельно находить правильные решения, активно участвовать в процессе обучения. Таким образом, играя, дети успешно усваивают знания, учения и навыки безопасного поведения в повседневной жизни, в опасных и других ситуациях. Большая информативность теоретического материала по основам безопасности жизнедеятельности, связанного с личной безопасностью и безопасностью других людей, позволяет моделировать различные проблемные ситуации в практических занятиях физической культурой. А включение теоретического материала по основам безопасности жизнедеятельности в уроки физической культуры позволит сформировать знания и умения учащихся, которые могут пригодиться в различных жизненных ситуациях.

Такое взаимообогащение предметов будет способствовать не только повышению интереса школьников к учебной деятельности, но и решению задач укрепления физического, психического и духовного здоровья учащихся, что является основой для безопасной жизнедеятельности школьника.

Библиографический список

1. Бгуашев А.Б., Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П. Формирование познавательной активности старшеклассников на уроках ОБЖ посредством учебно-деловых игр. *Kant*. 2019; № 4 (33): 213 – 216.
2. Глинская Е.А., Титова С.В. *Межпредметные связи в обучении*. Тула: Инфо, 2007.
3. Дик Ю.И. Интеграция учебных предметов. *Современная педагогика*. 2008; № 9: 42 – 47.
4. Зверев И.Д., Максимова И.Д. Межпредметные связи в современной школе. Москва: Педагогика, 2006.
5. Колесникова Т.А. Применение инновационных технологий в образовательном процессе современной школы. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017; № 6-2: 261 – 269.
6. Сухаревская Е.Ю. *Технология интегрированного урока*. Ростов-на-Дону: Издательство «Учитель», 2003.
7. Фоменко В.Т. *Построение процесса обучения на интегративной основе*. Ростов-на-Дону: ГНМЦ, 1994.
8. Хилимончик Л.В., Карягина Н.В. Уроки физической культуры образовательно-тренировочной направленности в начальной школе. *Физическая культура и спорт, безопасность жизнедеятельности*. Материалы заседаний круглых столов Института физической культуры и дзюдо Адыгейского государственного университета (2017 – 2018 учебный год). Под редакцией А.Б. Бгуашева, Е.Г. Вержбицкой. Майкоп, 2018: 144 – 146.
9. Южакова Е.Н. *Условия реализации образовательно-воспитывающего потенциала курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в интегративном пространстве полной школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тобольск, 2002.

References

1. Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Shram V.P. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti starsheklassnikov na urokah OBZh posredstvom uchebno-delovyh igr. *Kant*. 2019; № 4 (33): 213 – 216.
2. Glinskaya E.A., Titova S.V. *Mezhpredmetnye svyazi v obuchenii*. Tula: Info, 2007.
3. Dik Yu.I. Integraciya uchebnyh predmetov. *Sovremennaya pedagogika*. 2008; № 9: 42 – 47.
4. Zverev I.D., Maksimova I.D. Mezhpredmetnye svyazi v sovremennoj shkole. Moskva: Pedagogika, 2006.
5. Kolesnikova T.A. Primenenie innovacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2017;- № 6-2: 261 – 269.
6. Suharevskaya E.Yu. *Tehnologiya integrirovannogo uroka*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «Uchitel'», 2003.
7. Fomenko V.T. *Postroenie processa obucheniya na integrativnoj osnove*. Rostov-na-Donu: GNMC, 1994.
8. Hilimonchik L.V., Karyagina N.V. Uroki fizicheskoj kul'tury obrazovatel'no-trenirovochnoj napravlennosti v nachal'noj shkole. *Fizicheskaya kul'tura i sport, bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti.* Materialy zasedanij kruglyh stolov Instituta fizicheskoj kul'tury i dzyudo Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta (2017 – 2018 uchebnyj god). Pod redakciej A.B. Bguasheva, E.G. Verzhbickoj. Majkop, 2018: 144 – 146.
9. Yuzhakova E.N. *Usloviya realizacii obrazovatel'no-vospityvayuschego potenciala kursa "Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti" v integrativnom prostranstve polnoj shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tobol'sk, 2002.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 373.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00937

Voronkov E.G., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, State Federal-Funded Educational Institution of Higher Professional Training "Gorno-Altaisk State University" (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: voronkove@rambler.ru*
Voronkova E.G., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, State Federal-Funded Educational Institution of Higher Professional Training "Gorno-Altaisk State University" (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: voronkove@rambler.ru*
Garaeva R.V., *senior teacher, State Federal-Funded Educational Institution of Higher Professional Training "Gorno-Altaisk State University" (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: r1ro@mail.ru*

THE AUDIT OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY GENERAL EDUCATION. The effectiveness of health saving technologies in the developing programme of ecological culture, safe and healthy living and their performance in educational institutions in Gorno-Altaisk are analyzed. Physical development and anxiety level are the basis for demonstrating the productivity of health saving technologies, which are actualized in the elementary general education. Using the example of the correspondence analysis the model of major factors, which reflect specific of health formation of elementary school children. For the participants of learning process, which relates to protection and promotion of health of elementary school children, the scheme of cooperation organizing is suggested.

Key words: **health saving technologies, elementary general education, physical development, anxiety level.**

Е.Г. Воронков, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: voronkove@rambler.ru*
Е.Г. Воронкова, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: voronkoveg@rambler.ru*
Р.В. Гараева, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: r1ro@mail.ru*

АУДИТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Проведен анализ эффективности использования здоровьесберегающих технологий в программе формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни в образовательных учреждениях г. Горно-Алтайска. На основе физического развития и уровня тревожности показана продуктивность здоровьесберегающих технологий, реализуемых в начальном общем образовании. На примере анализа соответствий построена модель ведущих факторов, отражающих специфику формирования здоровья младших школьников. Предложена схема организации взаимодействия всех участников образовательного процесса по вопросам сохранения и укрепления здоровья младших школьников.

Ключевые слова: **здоровьесберегающие технологии, начальное общее образование, физическое развитие, уровень тревожности.**

Как известно, еще в детстве начинают закладываться важнейшие компоненты здоровья, особенно на различных этапах школьного образования, через обобщенную систему информации о здоровом образе жизни, факторах, которые оказывают отрицательное влияние или же, напротив, способствуют укреплению здоровья.

В настоящее время во всех учебных заведениях введен Федеральный государственный образовательный стандарт, в котором одно из ведущих мест занимает здоровьесберегающая работа, направленная на укрепление физического и духовного здоровья обучающихся. В данном документе, а именно в «ФГОС начального общего образования, в программе формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни» [1] четко сформулированы требования к деятельности по сбережению здоровья обучающихся.

В этом контексте существует проблема создания и организации такого образовательного пространства, которое будет направлено на обучение и воспитание обучающихся, не связанное с ущербом для здоровья. Одним из путей достижения указанного образовательного результата будет являться «эффективное использование здоровьесберегающих технологий и их методов в учебно-воспитательном процессе».

Исходя из этого, целью аудита явилось выяснение организации работы начального общего образования по вопросам сохранения и укрепления здоровья младших школьников, а также использования здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательной деятельности.

На первом этапе проанализированы программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни некоторых школ г. Горно-Алтайска **на предмет использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе.** Все выбранные общеобразовательные учреждения относились к разным видам образовательных организаций, так как «школы значительно отличаются одна от другой способами организации деятельности, средствами решения поставленных задач» [2].

Вместе с тем по результатам аудита выявлено, что в образовательных организациях разного вида проводится ряд общих мероприятий, направленных на создание благоприятных условий для сохранения и укрепления здоровья детей. К ним относятся:

1) соответствие санитарным и гигиеническим требованиям кабинетов и других помещений образовательного учреждения;

2) наличие столовой, обеспечивающей горячие завтраки и обеды как во время урочной, так и внеурочной работы;

3) наличие спортивного зала и спортивной площадки, имеющих необходимое оборудование и инвентарь (лыжи, мячи и др.);

4) работа медицинского кабинета, которая заключается в распределении обучающихся по группам здоровья, проведение профилактических прививок, оказание первой медицинской помощи.

В изучаемых школах очень хорошо организована физкультурно-оздоровительная работа. Обобщив эту деятельность, мы выделили мероприятия, направленные на обеспечение нормального физического развития и двигательной активности (табл. 1), которые являются основными во всех исследуемых образовательных организациях.

Кроме того, ведется активная просветительская работа с родителями в виде лекций, бесед, консультаций, организаций круглых столов с привлечением психолога, логопеда, учителя физической культуры и медицинских работников.

Вместе с тем при выделенных общих направлениях работы по здоровьесбережению в каждой школе имеются свои особенности, так, например, работают программы «Школа здоровья», «Школа 21 века», «Школа России», в летнее время работает спортивно-оздоровительный лагерь «Крепыши», разработаны

Таблица 1

Мероприятия, направленные на обеспечение нормального физического развития и двигательной активности

Физическое воспитание обучающихся	Оздоровительные физкультурные мероприятия
Уроки физической культуры	День здоровья
Физкультурные минутки во время уроков общеобразовательного цикла	Спортивные праздники, викторины
Подвижные игры на переменах	Спортивные секции
Классные часы, беседы по здоровому образу жизни	Спортивные соревнования

образовательные курсы «Полезные привычки», «Здоровое питание», «Путешествие по тропе здоровья». Также внедряются элементы здоровьесберегающих технологий в ходе уроков общеобразовательного цикла: русского языка (например, положение тетради, книги, правильной осанки), литературного чтения (например, обсуждение пословиц о здоровье), окружающего мира (например, при изучении темы «Организм человека и охрана его здоровья» младшие школьники знакомятся с элементарными анатомо-физиологическими характеристиками).

Таким образом, исходя из представленных программ, в общеобразовательных учреждениях применяют разнообразные методы здоровьесберегающих технологий.

Чтобы проследить эффективность здоровьесберегающих технологий, вторым этапом был проведен мониторинг физического здоровья и уровня тревожности.

Мониторинг проводился один раз в год в 1, во 2 и 3 классах в течение трех лет на одной и той же исследуемой группе, состав которой оставался неизменным (25 человек).

Из медицинских карт по результатам диспансеризации выбирались параметры, характеризующие физическое состояние ребенка (масса тела, длина тела, группы здоровья, медицинские группы для занятий физической культурой). На основании полученных данных был определен уровень физического развития с помощью региональных стандартов [3].

При этом было обнаружено, что в медицинских картах нет отметки о хронических заболеваниях обучающихся. Ко всему прочему классные руководители вели так называемый листок здоровья, однако он оказался не информативен, по нему невозможно определить состояние здоровья школьника.

Мониторинг психологического здоровья включал выявление уровня тревожности с помощью метода Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен «Выбери нужное лицо». Кроме того, проводился сбор данных по социальному статусу обучающихся.

Все полученные данные подверглись статистической обработке методом анализа соответствий [4].

Построенная по результатам анализа модель отражает наличие ведущих факторов, соответствующих психологическим, физическим возможностям детей с группами здоровья, материальным и социальным статусом семьи (рис. 1).

Из модели видно, что совокупность переменных горизонтальной оси отражает социально и здоровьеориентированную направленность. В то время как вертикальную ось с некоторым допущением можно обозначить как «медицинно-ориентированная».

Исходя из полученных результатов, становится очевидным, что из всего набора переменных участвующих в мониторинге на различных этапах обучения выделяются лишь те из них, которые являются ведущими по своей значимости.

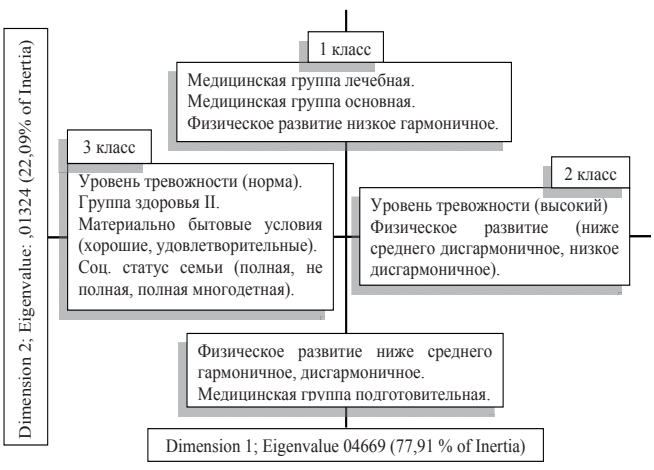


Рис. 1. Факторное пространство, образованное первой и второй координатой по совокупности исследуемых признаков

Из этого следует предположить, что ведущие факторы, в той или иной степени работающие на улучшение здоровья детей, обучающихся в первом классе, в корне отличаются от набора ведущих факторов для детей третьего класса. Если в первом классе физическое развитие определяет положение медицинской группы для ребенка, то уже для третьего класса – это группа факторов, включающая и уровень тревожности, и материальное положение семьи, и социальный статус.

Из этого вытекает, что если педагогическое сообщество понимает значение ведущих факторов и возможность их своевременного выявления, то оно имеет в своих руках мощный инструмент, позволяющий вовремя проводить коррекцию программы улучшения здоровья в образовательной среде.

Как отмечалось выше, в общеобразовательных учреждениях на достаточно хорошем уровне реализуются физкультурно-оздоровительные технологии.

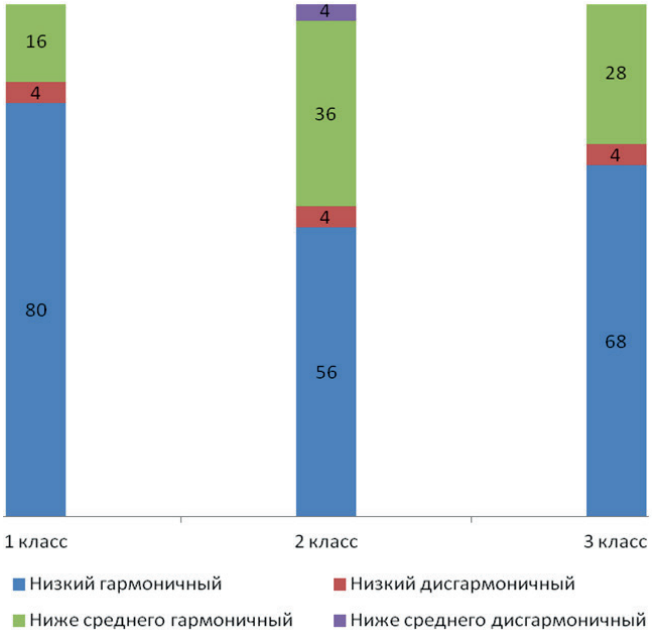


Рис. 2. Динамика уровня физического развития младших школьников г. Горно-Алтайска (%)

Вместе с тем, сравнив в динамике изменения уровня физического развития (рис. 2), мы видим, что низкий гармоничный уровень физического развития детей имеет общий тренд к уменьшению.

Однако процент снижения не компенсируется переходом детей в другую, более физически развитую группу, определяющую тем самым улучшение физического развития. Процент детей с низким уровнем физического развития на протяжении трех лет обучения по-прежнему оставался относительно высоким.

Кроме того, на протяжении трех лет обучения не изменился процент детей с низким уровнем дисгармоничности физического развития и по-прежнему оста-

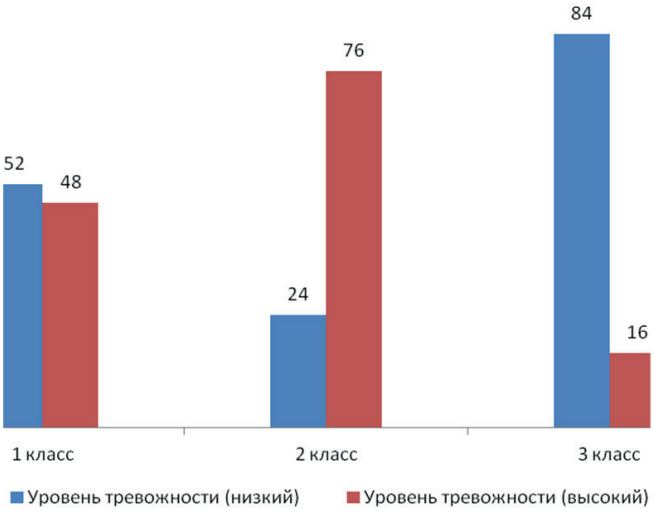


Рис. 3. Динамика уровня тревожности младших школьников г. Горно-Алтайска (%)

вался на уровне 4%. Вероятно, применение указанных выше здоровьесберегающих технологий не приводит к положительным результатам. При этом медицинский работник, проводя антропометрические измерения детей и в дальнейшем дающий оценку физического развития, не взаимодействует с учителем физической культуры в вопросах, связанных с коррекцией физического развития детей.

Следующим индикатором аудита послужила оценка одного из критериев психологического здоровья – уровень тревожности. На рис. 3 представлена динамика данного параметра, где четко видно его увеличение во 2 классе на 24% по сравнению с 1 классом. И только в третьем классе наблюдается тенденция к снижению, но при этом процент школьников с высоким уровнем все же присутствует.

Как уже отмечалось выше, из анализа соответствий видно, что дети с высоким уровнем тревожности дисгармоничны и соответствуют низкому или ниже среднего уровню физического развития. В результате можно сделать вывод о том, что в данном классе работа по коррекции уровня тревожности проводится недостаточно, хотя психолог ведет тренинговые занятия на основе программы, рассчитанной на 10 часов (1 час в неделю). Программа содержит упражнения, направленные на повышение коммуникативной культуры в детской тренинговой группе; развитие эмоциональной сферы, развитие индивидуальности и взаимоуважения.

Как известно, психологически здоровый ребенок более успешно адаптируется в социальной среде. Поэтому педагогам необходимо иметь сведения о социальном здоровье обучающихся. В исследуемом классе такая работа ведется педагогом и составляется социальный паспорт, который дает полную характеристику каждого ребенка и позволяет учителю грамотно выстраивать отношения со своим учеником.

Анализ социального паспорта показал, что 12% детей из неполных (воспитывает мать) семей, 48% – из полных и 40% – из полных многодетных семей, при этом последние имеют III группу здоровья. В целом по всем группам материально-бытовые условия оцениваются как удовлетворительные.

Вышесказанное свидетельствует о том, что «деятельность всех педагогов направлена на повышение достижение целей в области здоровьесбережения и качества образования, но при этом нет общей стратегии и тактики, слаженности и взаимодействия» [5]. Диагностика состояния здоровья обучающихся зачастую возлагается в большей степени на классного руководителя, учителя физической

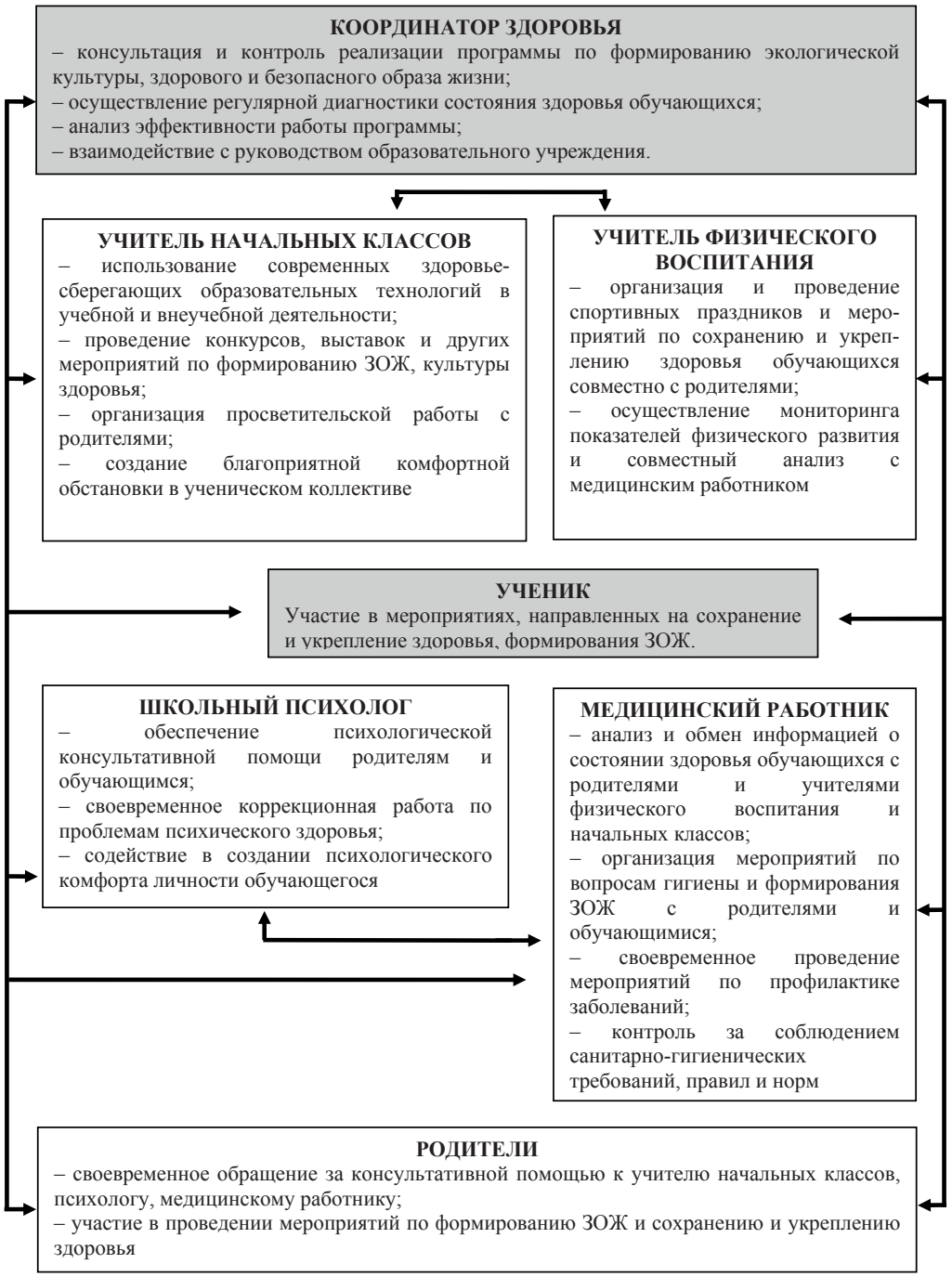


Рис. 4. Схема взаимодействия участников образовательного процесса по вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся

культуры и психолога. Это приводит к тому, что не всегда удается вовремя выявить отклонения в физическом и психологическом здоровье детей и осуществить коррекцию. Это указывает на то, что необходим координатор здоровья. В связи с вышесказанным мы предлагаем траекторию взаимодействия между участниками образовательного процесса (рис. 4). Исходя из предложенной схемы, видно, что на каждого участника возлагаются огромные задачи по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. И для эффективной работы нужен специалист, который бы направлял, консультировал и контролировал реализацию программы по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни и осуществлял регулярную диагностику состояния здоровья обучающихся, анализировал качество проделанной работы. Кроме того, взаимодействовал бы с руководством образовательного учреждения.

Таким образом, в начальном звене исследуемых общеобразовательных учреждений г. Горно-Алтайска приоритетным являются физкультурно-оздоровительные технологии.

Показатели физического здоровья и уровня тревожности, не имеющие положительной динамики, свидетельствуют о неэффективном использовании методов здоровьесбережения в образовательном процессе. Мероприятия по сохранению и укреплению здоровья младших школьников в большей степени носят формальный характер.

Для обеспечения эффективной деятельности всех участников образовательного процесса необходим координатор здоровья, работа которого будет направлена на решение и достижение результата по сохранению и укреплению здоровья младших школьников.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* (ФГОС НОО), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373. Available at: http://legalacts.ru
2. Ковылева Ю.Э. Построение образовательной среды современной школы. *Актуальные задачи педагогики: материалы V Международной научной конференции*. Чита: Молодой ученый, 2014: 117 – 119. Available at: http:// moluch.ru/conf/ped/archive/102/5301/
3. Воронков Е.Г., Воронкова Е.Г., Велиляева Э.С., Лямкин А.Н., Потешкина И.В., Ярославцева М.В. *Стандарты физического развития для детского, подросткового и юношеского этапов онтогенеза Республики Алтай:* методические рекомендации. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2015.
4. Халафян А.А. *STATISTICA 6. Статистический анализ данных*. Москва: ООО «Бином-Пресс», 2007.
5. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? *Вопросы психологии*. 1998; № 6: 12 – 14.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya* (FGOS NOO), utverzhdennyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373. Available at: http://legalacts.ru
2. Kovyleva Yu.`E. Postroenie obrazovatel'noj sredy sovremennoj shkoly. *Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Chita: Molodoj uchenyj, 2014: 117 – 119. Available at: http:// moluch.ru/conf/ped/archive/102/5301/
3. Voronkov E.G., Voronkova E.G., Velilyaeva `E.S., Lyamkin A.N., Poteshkina I.V., Yaroslavceva M.V. *Standarty fizicheskogo razvitiya dlya detskogo, podrostkovogo i yunosheskogo `etapov ontogeneza Respubliki Altaj:* metodicheskie rekomendacii. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2015.
4. Halafyan A.A. *STATISTICA 6. Statisticheskij analiz dannyh*. Moskva: OOO «Binom-Press», 2007.
5. Ulanovskaya I.M., Polivanova N.I., Ermakova I.V. Chto takoe obrazovatel'naya sreda shkoly i kak ee vyyavit'? *Voprosy psihologii*. 1998; № 6: 12 – 14.

Статья поступила в редакцию 06.10.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00938

***Gadzhieva P.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Radzhabova R.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Khairullaeva A.Z.,** senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF PROJECT TECHNOLOGY CAPABILITIES IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES FOR STUDENTS. In the article, based on numerous studies of psychological, pedagogical and methodological literature, practical experience of organizing students' training by means of project-research activities, topical issues of forming universal competencies in students through the implementation of project-based learning ideas are considered. The article describes some interactive methods for solving problems of project-based training of students; describes the possibilities of special training courses in teaching students by the project method. In addition, some attention is paid to the main features of forming future specialists' universal competencies process and its connection with the design of the "ideal" specialist model and its implementation.

Key words: **higher school student, higher school teacher, project method, project activity, project training, project algorithm, universal competence.**

***П.Д. Гаджиева,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***Р.В. Раджабова,** канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*
***А.З. Хайрулаева,** ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: patimat.kamus@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

В данной статье, опираясь на многочисленные исследования психолого-педагогической и методической литературы, практический опыт организации обучения студентов средствами проектно-исследовательской деятельности, авторы рассмотрели актуальные вопросы формирования универсальных компетенций у студентов посредством реализации идей проектного обучения. В статье описаны отдельные интерактивные приемы решения задач проектного обучения студентов; охарактеризованы возможности специальных учебных курсов в обучении студентов методом проектов. Кроме того, определённое внимание уделяется ключевым особенностям процесса формирования у будущих специалистов универсальных компетенций и его связи с проектированием «идеальной» модели специалиста, её реализацией.

Ключевые слова: **студент, преподаватель, метод проектов, проектная деятельность, проектное обучение, алгоритм проекта, универсальная компетентность.**

В условиях реализации стандартов нового поколения одним из главных компонентов процесса становления будущего специалиста является формирование универсальной компетентности. Процесс овладения универсальными компетенциями, в свою очередь, требует целенаправленной педагогической деятельности по проектированию «идеальной» модели специалиста и тактик её реализации, отражающих единство условий, методов, приёмов и средств их достижения. Формирование универсальных навыков должно происходить в системном подходе к изучению всех дисциплин в период обучения в вузе. Оно требует создания условий для осознания студентами необходимости развития соответствующих компетенций и формирования качеств, необходимых для успешного овладения профессией [1; 2].

При этом одной из основных составляющих формирования универсальных компетенций будущих специалистов является форма позитивной активности, направленная на разрешение проблемных ситуаций. Формированию же соответствующих навыков и умений может в значительной степени способствовать активное использование проектных технологий в образовательном процессе.

Прежде чем приступить к рассмотрению роли метода проектов в подготовке будущих специалистов, следует дать определение основным понятиям, касающимся данного предмета (табл. 1).

В педагогической практике использование метода проектов способствует целенаправленному решению задач индивидуально-ориентированного образования. Его эффективность обусловлена наличием у учащихся определённой

Таблица 1

Содержание основных понятий, связанных с использованием проектирования в образовательном процессе вуза

Понятия	Краткая характеристика
«Проектное обучение»	Форма организации образовательного процесса в вузе посредством реализации учебных проектов, направленная на всестороннее развитие и формирование самостоятельности у будущих специалистов [3, с. 43]
«Метод проектов»	Педагогическая технология, предусматривающая не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний с целью приобретения новых [1, с. 124]
«Учебная проектная деятельность»	Компонент проектного обучения, творческая работа, связанная с решением практической задачи, цели и содержание которой определяются обучающимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при консультации преподавателя [4, с. 13]

свободы в плане выбора конкретных форм учебной деятельности в соответствии с их интересами и способностями, а также направленностью на формирование у них универсальных компетенций [5, с. 15]. При работе над учебными проектами студенты получают ряд важных знаний, умений и навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Наиболее значимые знания, умения и навыки, приобретаемые будущими специалистами в процессе работы над учебными проектами

Работа над проектом	Знания из смежных областей, межпредметные и метапредметные знания
	Алгоритм инновационной творческой деятельности
	Навыки самостоятельного поиска и анализа информации
	Опыт решения творческих задач

Использование рассматриваемого метода оказывает влияние на роли участников образовательного процесса [2; 4; 5]. С точки зрения раскрытия темы настоящей статьи, претерпеваемые ими трансформации целесообразно представить в форме табл. 3

Таблица 3

Изменения в ролях участников образовательного процесса при использовании метода проектов в современном ВПО

Участник образовательного процесса	Роль в ходе обучения по методу проекта
Студент	Активный участник процесса проектирования
Преподаватель	Руководитель, консультант, помощник

При этом свойственные проектной деятельности планирование, организация и целеполагание учебно-познавательной деятельности способствуют развитию субъектности студента [3, с. 44]. Работа над проектом также предполагает обязательную рефлексивную деятельность. Последняя включает:

- оценку студентом приобретений, сделанных в процессе выполнения учебного задания;
- анализ сильных и слабых сторон конечного продукта проектной деятельности;
- исследование причин неудач и поиск путей борьбы с ними в дальнейшей учебной, а впоследствии – и профессиональной деятельности [6, с. 25].

При этом основной целью проектного обучения является не столько получение специальных знаний, относящихся к конкретной области, сколько метазнание – знание о том, как приобретать необходимые знания и познавательные навыки. Оно может найти применение в самых разных сферах деятельности [7, с. 30]. Ещё одно положительное последствие внедрения рассматриваемого метода – определённая свобода выбора обучающимися форм деятельности в соответствии с их интересами и способностями.

Проектная деятельность может осуществляться студентами индивидуально либо в составе групп. При этом в проектах, выполняемых индивидуально, присутствуют элементы групповой работы. Их примерами могут быть взаимная оценка обучающимися первоначальных идей друг друга и проведение мозгового штурма. Групповая работа над проектами либо отдельные её элементы помогает развивать у будущих специалистов навыки сотрудничества и чувство коллективной ответственности [6, с. 26].

При подготовке проектного задания преподавателю следует как учесть требования к осуществлению того или иного способа его выполнения, так и соблюсти необходимые условия для успешного завершения учебной проектной деятельности (табл. 4).

Работа студентов над учебными проектами заключается не только в поиске и сборе необходимой информации по заданной теме, но и в эффективном использовании полученных знаний на практике [3; 4; 7; 8]. В качестве примера подобной практики приведем работу со студентами факультета управления и права Дагестанского государственного педагогического университета, где идеи проектного обучения реализуются в работе со студентами бакалавриата и магистратуры. Так, на занятиях по дисциплине «Интерактивные формы обучения» применяются разные педагогические приемы, способствующие реализации идей проектного обучения.

Начиная работу над проектом, преподавателю следует продумать процесс его «запуска». Последний должен эффективно обеспечивать заинтересованное включение студентов в проектную деятельность. Данная процедура может представлять собой:

- моделирование некой проблемной ситуации;
- рассказ о привлекательной перспективе;
- обращение авторитетных лиц с предложением принять участие в обсуждении или решении задач, имеющих социальную значимость;
- обсуждение практического вопроса, важного для обучающихся [1; 2].

Важным этапом работы над проектом является уже упоминавшийся «мозговой штурм». В ходе последнего студенты, действуя в составе групп, осуществляют поиск проблем, способов их решения, отбирают лучшие варианты, идеи, защищают и обосновывают точки зрения.

Не менее важен выбор формы представления результатов работы. Последние отличаются разнообразием. В зависимости от темы, цели и замысла автора, они могут быть представлены в следующих вариантах:

- презентация;
- макет;
- спектакль;
- книга;
- видеофильм;
- оформление помещения [8, с. 160].

Например, результаты проекта «Я и моя семья», были представлены группой студентов бакалавриата Дагестанского государственного педагогического

Таблица 4

Требования к осуществлению способов выполнения учебных проектов и условия для успешного выполнения проектов

Требования	Условия
Подготовленность обучающихся к тому или иному виду деятельности	Соответствие учебной задачи индивидуальным возможностям студентов
Интерес обучающихся к поставленной проблеме	Возможность использования на практике полученных знаний, умений и навыков
Практическая направленность и значимость проекта	Соответствие экологическим и экономическим требованиям
Практическая осуществимость проекта	Наличие необходимых материально-технических средств
Приобретение учащимися новых знаний, необходимых для выполнения проекта	
Творческая постановка задачи	

университета в виде макета альбома-презентации, в котором были даны различные тематические блоки.

Такого рода разносторонняя деятельность студентов способствует развитию у них развивать нескольких видов универсальных компетенций (табл. 5).

Таблица 5

Универсальные компетенции, формирующиеся у студентов при использовании проектного метода

Наименование компетенции	Краткая характеристика
УК-1	Способность осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач
УК-2	Способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
УК-3	Способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде

Кроме того, осуществление проектной деятельности предоставляет студентам возможности для совершенствования коммуникативных умений, являющихся важной составляющей профессиональной компетентности современного специалиста [3, с. 43].

Необходимым условием успешного обучения согласно методу проектов является учёт индивидуальных особенностей обучающихся при постановке задания. Знание возможностей каждого студента неразрывно связано с умением привести его к принятию собственного решения.

Как видим, организация проектной деятельности требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса учебно-методических, организационно-управленческих, информационных, психолого-педагогических и дидактических задач. Для её успешного осуществления требуются педагоги, не только на достаточном уровне владеющие технологией проектирования, но и имеющие определённый уровень научно-методической подготовки [7, с. 30].

Таким образом, рассмотрев различные возможности, существующие в образовательном пространстве современного российского вуза, для эффективной реализации проектной технологии в целях развития универсальных компетенций у студентов, мы можем заключить, что:

– сегодня, когда модернизация российского образования тесно связана с реализацией ФГОС нового поколения, формирование универсальной компетентности представляет собой одну из основных составляющих процесса профессионального становления личности будущего педагога;

– в этой связи необходимо уделить повышенное внимание проблемам, связанным с процессом усвоения будущими специалистами универсальных компетенций;

– в ряду основных составляющих формирования универсальных компетенций немаловажное место занимает форма позитивной активности, направленная на разрешение проблемных ситуаций;

– в свою очередь, формированию практических навыков в значительной степени способствуют проектные технологии;

– проектное обучение может рассматриваться в качестве формы организации образовательного процесса, предполагающей реализацию учебных проектов, направленной на всестороннее развитие и формирование самостоятельности у будущих специалистов. Метод проектов понимается как педагогическая технология, предусматривающая не только интеграцию знаний, но и применение актуализированных знаний с целью приобретения новых, а под учебной проектной деятельностью мы понимаем один из компонентов проектного обучения, творческую работу, связанную, прежде всего, с решением практической задачи;

– при использовании рассмотренного метода роли участников педагогического процесса претерпевают определённые метаморфозы: преподаватель в данном случае выступает как демократичный руководитель, консультант, помощник, студент становится активным участником процесса проектирования;

– проектное обучение нацелено на овладение студентами не столько специфическими предметными знаниями, сколько метазнаниями – знаниями о том, как приобретать знания и познавательные навыки;

– проектная деятельность студентов позволяет одновременно развивать у них несколько видов универсальных компетенций.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Проектная деятельность как средство развития профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений. *Молодёжь в современном обществе: к социальному единству, культуре и миру:* сборник материалов IV Международного форума. Ставрополь, 2019: 124 – 126.
2. Панина Т.С. *Современные способы активизации познавательной деятельности.* Москва: Академия, 2008.
3. Алисов Е.А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус.* 2016; № 3: 41 – 45.
4. Боронина Л.Н. *Основы управления проектами.* Екатеринбург: Уральский университет, 2015.
5. Михалкина Е.В. *Организация проектной деятельности: учебное пособие.* Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2016.
6. Россолова О.А., Галактионова П.В. Создание условий проектной деятельности в учебном процессе. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 4: 24 – 29.
7. Раковская О.Л. О подходах к организации учебной проектной деятельности. *Казанский педагогический журнал.* 2019; № 4: 29 – 34.
8. Чарикова И.Н. Научно-проектная деятельность студентов в компетентностном образовании. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2017; № 10: 158 – 162.

References

1. Gadzhieva P.D. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov vysshih uchebnyh zavedenij. *Molodezh' v sovremennom obschestve: k social'nomu edinstvu, kul'ture i miru:* sbornik materialov IV Mezhdunarodnogo foruma. Stavropol', 2019: 124 – 126.
2. Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti.* Moskva: Akademiya, 2008.
3. Alisov E.A. Suschnost' tehnologii issledovatel'skogo i proektnogo obucheniya. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus.* 2016; № 3: 41 – 45.
4. Boronina L.N. *Osnovy upravleniya proektami.* Ekaterinburg: Ural'skij universitet, 2015.
5. Mihalkina E.V. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie.* Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj universitet, 2016.
6. Rossolova O.A., Galaktionova P.V. Sozdanie uslovij proektnoj deyatel'nosti v uchebnom processe. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 4: 24 – 29.
7. Rakovskaya O.L. O podhodah k organizacii uchebnoj proektnoj deyatel'nosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2019; № 4: 29 – 34.
8. Charikova I.N. Nauchno-proektnaya deyatel'nost' studentov v kompetentnostnom obrazovanii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 10: 158 – 162.

Статья поступила в редакцию 06.10.20

УДК 37.013.78 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00939

Danilova A.D., *teacher, Humanitarian Institute of Northern Studies, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: adustyanceva@mail.ru*
Kostyleva T.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Humanities Institute of Northern Studies, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: kostyleva_t@mail.ru*
Karabulatova I.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Philological Faculty, RUDN-University; Department of Philology, Ugra State university (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru*

TRANSFORMATION OF APPROACHES IN EDUCATION AT THE PRESENT STAGE IN TERMS OF CONTINUITY. The authors consider the transformation of the education system in the situation of the need to implement continuing education in the adult population, which is relevant in the situation of the pandemic, in which online learning becomes a priority form of education. The authors show the actualization of traditional and alternative approaches to continuing education, to the transformation of socio-cultural matrices in Russian society. These tasks are solved by means of a detailed representation of education in the multi-component system of modern society. The authors conclude that modernization implies technical and creative changes in the organization of work, and, in addition, covers other areas: the transformation of social characters and typical human biographies, life forms of love and styles, structures of power and influence, patterns of civic activism and political violence, perception of reality and norms of cognition.

Key words: **modern education, continuity, adult education, globalization, multi-component model, transformation of continuous approach.**

***А.Д. Данилова**, преп., Гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: ADanilova@ugrasu.ru*

***Т.А. Костылева**, канд. филос. наук, доц., Гуманитарный институт североведения ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: TKostyleva@ugrasu.ru*

***И.С. Карабулатова**, д-р филол. наук, проф. Российского университета дружбы народов, г. Москва, проф. ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: radogost2000@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОСТИ

Авторы рассматривают трансформацию системы образования в ситуации необходимости реализации непрерывного образования у взрослого населения, что является актуальным в ситуации пандемии, при которой онлайн-обучение становится приоритетной формой получения образования. Авторы показывают актуализацию традиционного и альтернативного подходов к непрерывному образованию, к трансформации социокультурных матриц в обществе России. Решение этих задач идет посредством детального представления образования в поликомпонентной системе современного социума. Авторы делают вывод о том, что модернизация подразумевает технические и творческие изменения в организации труда, кроме того, охватывает и другие сферы: трансформацию социальных характеров и типичных человеческих биографий, жизненных форм любви и стилей, структур власти и влияния, образцов гражданской активности и политического насилия, восприятия реальности и норм познания.

Ключевые слова: **современное образование, непрерывность, образование взрослых, глобализация, поликомпонентная модель, трансформация непрерывного подхода.**

Разрабатываемый комплекс мер государственной поддержки института образования в настоящее время согласуется и с другими приоритетными задачами стратегического развития России: 1) цифровизацией современного управления обществом; 2) переходом к экономике знаний; 3) приоритетом высоких технологий; 4) непрерывностью образования. Исходя из этого, особую актуальность приобретает социолингвистический психолого-педагогический анализ информационных аспектов образа жизни российских граждан и системы образования, актуальных информационных потребностей, установок и целей развития образования в единстве с возможностями общества, предоставляемыми современной информационной средой в социальном пространстве. Мы обнаруживаем, что влияние языка и коммуникационных технологий приобретает приоритетное значение в ситуации непрерывного образования, которое, как правило, реализуется дистанционно. Пандемия обнаружила серьезные вызовы системе образования, показав серьезные пробелы как в принципах организации непрерывного образования, так и в реализации образовательных программ в этом аспекте. Пандемия резче обозначила те проблемы, которые были выявлены исследователями ранее [1], поскольку образование, наряду со здравоохранением, является базовой социальной сферой. Исходя из этого, оценка состояния дел в этих сферах представляют особый интерес с позиции результативности проводимых преобразований, поскольку в настоящее время есть диссонанс между желаемым образом образования в социуме и органах управления и реалиями осуществления образования.

Проблема исследования в понимании авторов выглядит как некая самоактуализирующаяся система вызовов и противоречий:

- между нарастающими цифровыми способами предъявления знаний в современной системе образования и практической сложностью их реализации;
- между имеющими место высокими в целом темпами цифровизации общества и недостаточным вниманием к многообразию возможностей реализации образовательных программ в современном обществе;
- между традиционными воззрениями на образование и новыми моделями обучения и получения знаний.

Таксационные исследования в непрерывном образовании обычно являются необходимым элементом программ реформирования сферы образования и ориентированы на преодоление практических вызовов социально-экономического направления с максимальным использованием человеческого капитала. Мы выделяем таксационные исследования в непрерывном образовании как один из типов сравнительно-сопоставительной оценки образовательных стратегий. Таксационные исследования призваны определить результативность этих образовательных программ как элемента социальной политики. Мы считаем, что сами оценочные исследования в совокупности имеют ряд методологических особенностей, которые недостаточно изучены, поэтому они учитываются в неполной мере в текущей практике социологических и иных исследований. К таким особенностям можно отнести следующие: учёт в результатах социальных программ целей и интересов, не только инициирующих эти программы, организаций и авторов (правительственных, общественных, государственно-частных, бизнес-предпринимательских), но и целей и интересов потенциальных реципиентов (например, молодые управленцы), а также косвенных бенефициаров (например, родители, преподаватели и нанимательи).

Сама сфера общения молодежной страты современного общества становится более избирательной и дифференцированной, отражая, как в объемной голограмме, основные тенденции развития социума [2; 3]. Сами молодежные страты создают новые векторы развития общества в будущем, что не всегда учитывается организаторами образования. Так, методология оценочных исследований практически ориентирована на достижение эффективности с минимизацией прямых и косвенных затрат [4]. Вместе с тем работы, анализирующие некоторые проблемы методологии оценивания, не аккумулировали до сегодняшнего дня единый модуль методологии оценочных исследований. В связи с этим векторы решения наиболее важных проблем повышения надежности и валидности результатов, получаемых в аналогичных исследованиях, не были рассмотрены.

В условиях пандемии высшим учебным заведениям важно использовать сценарный модуль управления образованием, поскольку необходимо решать множество организационно-экономических и социально-гуманитарных задач, формируя в условиях меняющейся рыночной и социокультурной среды стратегические сценарии устойчивого развития. При формировании сценариев вузы должны опираться на методы государственного, общественного и рыночного регулирования. Потребности мира в эпоху постмодернизма и постправды активизируют появление «третичного образования», иными словами, такой формы обучения, в рамках которой существующие образовательные организации, появившиеся и выросшие в условиях современного постмодерна и цифровизации, вынуждены искать новые методики обучения, поскольку устаревшие образовательные программы уже не отвечают запросам современного общества [4; 7]. Модификация стереотипов образовательного поведения современного населения на этапе выбора программ переподготовки, повышения квалификации, продолжения образования актуализируется как социальный феномен в результате реального развития социальной, психологической и нравственной готовности современного взрослого человека к вызовам цифрового времени, которые возникают под воздействием постоянных объективных факторов: родительской семьи, культурологических особенностей страны (региона), всей образовательной системы, индивидуальных особенностей характера отдельных индивидов [5 – 8]. Негативные тенденции, сопровождающие развитие современной образовательной системы, негативно сказываются на стабильности социальной структуры общества.

Исследователи отмечают, что в последнее время происходят глубинные трансформации на всех уровнях образования (но в большей степени в высшей школе), которые предопределяются изменениями взаимоотношений между бизнесом, государством, образованием и индивидами. Эти трансформации можно коротко охарактеризовать как «тенденции к институциональной диверсификации, децентрализации и дерегулированию» [8]. Дополнительно к этому сама социальная составляющая человеческого капитала включает в своей иерархии такие уровни, как здоровье и образование, полученные индивидами в том или ином регионе [10; 11].

Современные вузы подвержены влиянию макдональдизации, которое описано у Дж. Ритцера. Существует четыре измерения формальной рациональности: эффективность, предсказуемость, просчитываемость, и осуществление контроля посредством замены человеческих технологий цифровыми алгоритмами унификации. Под эффективностью понимается оптимальный метод обеспечения перехода от одного состояния к другому. Просчитываемость означает акцент на количественных аспектах продаваемых товаров (размер порции, стоимость) и услуг (время, необходимое для получения чего-то). «Макдональдс» также предлагает предсказуемость, гарантию того, что все продукты и услуги будут одинаковыми в любое время и в любом месте. Четвёртый фактор успеха «Макдональдса», контроль, прилагается ко всем людям, которые входят в мир «Макдональдс» [12], что, по сути, превращает вуз в поточный конвейер, в котором господствует фордистский характер.

Сознание современного общества во многом обременено всевозможными мифами, легендами и мифологемами [13], касающимися выбора как такового, но сами стратегии выбора также подвержены трансформациям [14]. Важной особенностью этой идеологии является то, что международные организации выступают арбитрами, оценивающими качество образования. Например, распространенной мифологемой является утверждение о необходимости получения высшего образования, но современная молодежь отказывается от этой стратегии в пользу иных.

На основе проведённого анализа государственного дискурса можно говорить, что развитие «непрерывного образования» для взрослых самым тесным

образом связано с позицией государства, структурой образования и потребностями экономики. Выясняется, что под влиянием неолиберальных теоретиков, процесса глобализации и изменений мирового рынка происходит снижение позиций государства на рынке образовательных услуг. Кроме того, происходят перемены во взаимодействии государства и образовательного учреждения, а также бизнеса и образовательных структур, имеющих ту или иную форму институализации. В социальной политике есть четкое представление о концепции непрерывного обучения (на примере обзора международных документов). Децентрализация, глобализация и рефлексивность акцентируют внимание на роли обучения в общественной жизни.

Таким образом, существует настоятельная необходимость введения процедуры мониторинга социальной интеракции, поскольку потребность в пожизненном образовании – актуальная потребность современного общества. Цифровизация подразумевает технические изменения в организации творческого труда в непрерывном образовании, а, кроме того, она охватывает и другие сферы, включая трансформацию социальных характеров, типологизацию человеческих биографий, кластеризацию жизненных форм любви, унификацию выбора стилей жизни, автоматическую алгоритмизацию структур власти, создание новых форм влияния на общество, структуризацию образцов гражданской активности и политического насилия, формирование векторов восприятия реальности и норм познания. Процесс цифровой модернизации становится более осмысленным, т.е. становится собственной темой и собственной проблемой. На проблемы использования и развития технологий наслаиваются вопросы научного и политического «обращения» (предотвращение, управление, сокрытие, обнаружение, вовлечение) с рисками, которые приносят запланированному будущему уже применяемые или потенциальные возможные технологии.

Библиографический список

1. Vyhrystyuk M.S., Osipova I.V. et al. Representative Characteristics of Gender Stereotypes in Modern Advertising. *Man in India*. 2017; № 97 (23): 339 – 347.
2. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Информационно-маркетинговая война в современном рекламном дискурсе: трансформация гендерных стереотипов. *Научное обозрение*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2019; № 1-2: 51 – 65.
3. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России. *Мир образования – образование в мире.* 2010; № 1 (37): 11 – 15.
4. Karabulatova I.S., Khachmafova Z.R., et al. Linguopragmatic Aspect of "Search for the Ideal" in the Discourse of Female Fiction as a Reflection of Matrimonial-Demographic and Sexual Behavior in Contemporary Russian Society. *Review of European Studies*. 2015; Vol. 7, № 6: 35 – 45.
5. Казарина-Волшебная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи. *СоцИс.* 2012; № 6: 120 – 122.
6. Luchinskaya E.N., Karabulatova I.S., Zelenskaya V.V., Golubtsov S.A. Characteristics of image of the Russian family in modern advertising discourse. *Astra Salvensis*. 2018; Т. 6. № 1: 699 – 713.
7. Осипов Г.В., Осадчая Г.И., Левашов В.К., Черной Л.С., Капто А.С. и др. *Социология и экономика современной социальной реальности: Социальная и социально-политическая ситуация в России в 2013 году*. Москва, 2014.
8. Karabulatova I., Barabash O., Barabash V., Vinogradova N., Kulikov S., Izbassarova F. Homo Ludens in modern postmodern discourse: new possibilities of manipulation of public consciousness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research on Man-Power-Law-Governance: Interdisciplinary Approaches (MPLG-IA 2019):* International Conference. Atlantic Press, 2019: 48 – 50.
9. Аверченков В.И., Кожуха́ря В.М. и др. *Мониторинг и прогнозирование региональной потребности в специалистах высшей научной квалификации*: монография. Брянск: Издательство БГТУ, 2010.
10. Cherkasova T., Saad M.B. et al. Problems of the formation of communication skills in children with special needs. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research on Man-Power-Law-Governance: Interdisciplinary Approaches (MPLG-IA 2019):* International Conference. Atlantic Press: 300 *Advances in Social Science, Education and Humanities Research on Man-Power-Law-Governance: Interdisciplinary Approaches (MPLG-IA 2019):* International Conference. Atlantic Press, 2019: 300 – 307. Available at: https://doi.org/10.2991/mplg-ia-19.2019.57
11. Карабулатова И.С., Савчук И.П. Легенда как многомерный феномен: к вопросу категории временной модальности в жанре легенды. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.

References

1. Vyhrystyuk M.S., Osipova I.V. et al. Representative Characteristics of Gender Stereotypes in Modern Advertising. *Man in India*. 2017; № 97 (23): 339 – 347.
2. Karabulatova I.S., Savchuk I.P. Informacionno-marketingovaya vojna v sovremennom reklamnom diskurse: transformaciya gendernyh stereotipov. *Nauchnoe obozrenie*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2019; № 1-2: 51 – 65.
3. Sorokopud Yu.V., Nizikov M.A. Determinanty modernizacii professional'noj podgotovki prepodavatelej vysshej shkoly Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; № 1 (37): 11 – 15.
4. Karabulatova I.S., Khachmafova Z.R., et al. Linguopragmatic Aspect of "Search for the Ideal" in the Discourse of Female Fiction as a Reflection of Matrimonial-Demographic and Sexual Behavior in Contemporary Russian Society. *Review of European Studies*. 2015; Vol. 7, № 6: 35 – 45.
5. Kazarina-Volshebnaya E.K., Komissarova I.G., Turchenko V.N. Paradoksy transformacii cennostnyh orientacij rossijskoj molodezhi. *SocIs.* 2012; № 6: 120 – 122.
6. Luchinskaya E.N., Karabulatova I.S., Zelenskaya V.V., Golubtsov S.A. Characteristics of image of the Russian family in modern advertising discourse. *Astra Salvensis*. 2018; T. 6. № 1: 699 – 713.
7. Osipov G.V., Osadchaya G.I., Levashov V.K., Chernoj L.S., Kapto A.S. i dr. *Sociologiya i `ekonomika sovremennoj social'noj real'nosti: Social'naya i social'no-politicheskaya situaciya v Rossii v 2013 godu*. Moskva, 2014.
8. Karabulatova I., Barabash O., Barabash V., Vinogradova N., Kulikov S., Izbassarova F. Homo Ludens in modern postmodern discourse: new possibilities of manipulation of public consciousness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research on Man-Power-Law-Governance: Interdisciplinary Approaches (MPLG-IA 2019):* International Conference. Atlantic Press, 2019: 48 – 50.
9. Averchenkov V.I., Kozhuharya V.M. i dr. *Monitoring i prognozirovanie regional'noj potrebnosti v specialistah vysshej nauchnoj kvalifikacii*: monografiya. Bryansk: Izdatel'stvo BGTU, 2010.
10. Cherkasova T., Saad M.B. et al. Problems of the formation of communication skills in children with special needs. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research on Man-Power-Law-Governance: Interdisciplinary Approaches (MPLG-IA 2019):* International Conference. Atlantic Press: 300 *Advances in Social Science, Education and Humanities Research on Man-Power-Law-Governance: Interdisciplinary Approaches (MPLG-IA 2019):* International Conference. Atlantic Press, 2019: 300 – 307. Available at: https://doi.org/10.2991/mplg-ia-19.2019.57
11. Karabulatova I.S., Savchuk I.P. Legenda kak mnogomernyj fenomen: k voprosu kategorii vremennoj modal'nosti v zhanre legendy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 557 – 558.

Статья поступила в редакцию 15.09.20

УДК 378.147 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00940

Lazukin A.D., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honored worker of Higher school of the Russian Federation, Department of Pedagogy, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Lazykin@yandex.ru*
Baidaev M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: baida397@mail.ru*

THE PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER AND THE WAYS IN WHICH IT IS DEVELOPED. The article presents different perspectives on understanding the essence and content of the main components of the teachers' pedagogical culture and conducted their comparative analyses. The personal and operational elements that determine the level of development of the pedagogical culture of the teacher have been identified and substantiated. On the basis of an analysis of theoretical sources and pedagogical practices, the role and place of the pedagogical culture of the teacher of higher education in the whole process of teaching, in meeting the challenges of learning, upbringing and development of students has been described. There was presentation of a general description of the essential components of the teacher's pedagogical culture. The main ways and pedagogical conditions for the formation and development of the pedagogical culture of the teacher have been generalized and formulated in today's changing environment. The main elements of personal development of the pedagogical self-improvement teacher have been identified.

Key words: **pedagogical teacher at higher educational institutions, pedagogical process, students, teaching staff, pedagogical direction, educators abilities, psycho-pedagogical erudition, teaching skills, pedagogical optimism, pedagogical tact, speech culture, pedagogical communication and behaviour, psychological and pedagogical self-improvement.**

А.Д. Лазукин, *д-р пед. наук, проф., Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Lazykin@yandex.ru*
М.М. Байдаев, *канд. пед. наук, доц., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: baida397@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье представлены различные точки зрения на понимание сущности и содержание основных компонентов педагогической культуры преподавателя вуза, проведен их сравнительный анализ. Выделены и обоснованы личностные и деятельностные слагаемые, определяющие уровень развития педагогической культуры педагога. На основе анализа теоретических источников и педагогической практики охарактеризованы роль и место педагогической культуры преподавателя вуза в целостном процессе его педагогической деятельности, в решении задач по обучению, воспитанию и развитию обучающихся. Представлена обобщающая характеристика сущностных составляющих педагогической культуры преподавателя. Обобщены и сформулированы основные пути и педагогические условия формирования и развития педагогической культуры преподавателя вуза в современных условиях с учетом происходящих перемен. Выделены ведущие элементы личностного саморазвития педагога в педагогическом самосовершенствовании.

Ключевые слова: **педагогическая культура, преподаватель вуза, педагогический процесс, обучающиеся, педагогическая направленность, педагогические способности, психолого-педагогическая эрудиция, педагогическое мастерство, педагогический оптимизм, педагогический такт, культура речи, педагогически направленное общение и поведение, психолого-педагогическое самосовершенствование.**

Преподаватели вуза, обеспечивающие функционирование учебно-воспитательного процесса, безусловно, являются ведущими фигурами любого образовательного учреждения. Требования педагогической практики к современному педагогу определяются, прежде всего, потребностями современного общества в подготовке специалистов, хорошо подготовленных в профессиональной сфере, умеющих учиться самостоятельно, обладающих развитыми личностными качествами, устремленных к самосовершенствованию. Поэтому, как показывает практика и специальные исследования, преподаватель должен не только хорошо знать свой предмет, но и обладать общекультурными, общепедагогическими знаниями, высокоразвитыми профессиональными и личностными качествами, умело использовать их в деятельности по обучению и воспитанию студентов, курсантов и слушателей вузов. И здесь уже недостаточно одних педагогических знаний и опыта. Необходима обобщенная характеристика уровня и качества педагогического развития преподавателя образовательного учреждения. И ею может являться педагогическая культура.

Педагогическая культура как научная категория начала активно разрабатываться во второй половине XX века. Считается, что впервые она упоминается в работах известного советского педагога, Героя социалистического труда В.А. Сухомлинского [1; 2; 3]. Будучи простым директором средней Павлышской школы, он связывал педагогическую культуру, прежде всего, с умением ориентироваться в сложных вопросах педагогической науки и практики. В содержании педагогической культуры Василий Александрович выделяет умение учителя и других лиц, работающих с учениками, обращаться к уму и сердцу ученика, использовать весь арсенал методов изучения учащихся, умение наблюдать их в процессе умственного и физического труда, видеть, как результаты этих наблюдений претворяются в методы и приемы индивидуального влияния. В целом педагогическая культура характеризуется В.А. Сухомлинским как личностная характеристика педагога, которая включает общекультурное и профессионально ориентированное образование.

В настоящее время термин «педагогическая культура» получил широкое распространение в педагогической литературе и педагогической практике. На уточнение его сущности, содержания и структуры неоднократно обращали и обращают внимание известные исследователи педагогической культуры преподавателя вуза: Бондаревская Е.В. [4], Сластенин В.А. [5], Исаев И.Ф. [6], Столяренко А.М. [7], Барабанщиков А.В. [8] и другие.

При наличии определенных различий в понимании сущности педагогической культуры преподавателя общей точкой зрения является ее признание как уникального профессионального явления, означающего определенную степень овладения преподавателем вуза педагогическим опытом, степень его совершенства в учебно-воспитательной деятельности, достигнутый уровень развития личности как знатока своего предмета и умелого методиста. Развитие педагогической культуры, по их мнению, обусловлено, прежде всего, непрерывным повышением профессиональной квалификации, устремленностью к общекультурному и педагогическому самосовершенствованию, включением преподавателя в активную педагогическую деятельность, в которой она реализуется и служит необходимым условием осуществления этой деятельности.

Представители различных научных школ характеризуют педагогическую культуру преподавателя как научную категорию, имеющую сложную структуру. При определенных различиях в имеющихся точках зрения в ней, как правило, выделяют две группы составляющих компонентов.

К первой относятся наиболее значимые личностные качества преподавателя вуза: педагогическую направленность; педагогические способности; психолого-педагогическую эрудицию; интеллигентность, гармонию развитых интеллектуальных и нравственных качеств; педагогический оптимизм и другие педагогически значимые качества.

Вторую группу составляют компоненты, относящиеся к практической деятельности: педагогическое мастерство; специальная подготовленность к преподаванию конкретной учебной дисциплины; опора на научные данные и передовой опыт в обучении и воспитании; творческий поиск в учебно-воспитательной работе; педагогически действенное общение и поведение; активная устремлённость к самосовершенствованию, культура личного педагогического труда и др.

Так, например, один из известных исследователей педагогической культуры профессор Столяренко А.М. выделяет и характеризует пять основных, по его мнению, структурных компонентов [7].

Во-первых, *педагогическую направленность личности* как систему побуждений преподавателя, определяющую притягательность педагогической деятельности и полную включенность всех их сил и способностей в нее. Именно она, по мнению ученого, выражает его жизненно-профессиональную позицию и связана с профессионально-педагогической концепцией деятельности, педагогической целеустремленностью, педагогическими интересами, мотивами, планами, увлечениями, потребностями.

Во-вторых, *педагогические способности преподавателя*, определяющиеся как совокупность индивидуально-психологических особенностей, благоприятствующих быстрому овладению профессией, непрерывному совершенствованию в ней и достижению высоких результатов.

В-третьих, *специальную подготовленность преподавателя* вуза, которая предполагает компетентность в преподавании конкретной учебной дисциплины и ее педагогическом сопровождении, включающую практический опыт профессиональной деятельности (для преподавателей специальных дисциплин он обязателен, для остальных – крайне желателен), глубокое знание содержания учебной дисциплины, высокая научная подготовленность, знание новинок практики и науки, исследовательский опыт и активность, наличие конструктивных, научно обоснованных идей по совершенствованию деятельности подготавливаемых специалистов.

В-четвертых, *педагогическое мастерство*, определяемое как владение системой психолого-педагогических знаний, навыков и умений преподавателем вуза по организации образовательного процесса и его эффективному проведению. Помимо знаний педагогики и психологии, оно предполагает владение педагогической техникой (использование вербальных и невербальных средств; педагогические приемы наблюдения, анализа, воздействия, установления контакта и др.); владение мастерством педагогического взаимодействия; обладание педагогическим тактом; наличие методического мастерства и творческих педагогических умений.

В-пятых, *культуру личного педагогического труда*, включающую культуру планирования и бережного отношения ко времени; постоянного слежения за новинками науки, и педагогической практики, жизни общества; непрерывной работы по накоплению, хранению и систематизированию информационных материалов; личного проведения исследований; подготовки публикаций; гигиены умственного труда и т.п.

При этом многие исследователи отмечают, что все компоненты педагогической культуры, как правило, тесно связаны между собой и взаимодействуют в процессе практической реализации.

Включая все названные выше компоненты, педагогическая культура педагога предполагает развитие их до определенного уровня. Поэтому можно сказать, что она представляет определенный синтез педагогических убеждений и педагогического мастерства, профессионально-педагогических качеств, стиля учебно-воспитательной работы и отношения преподавателя вуза к своей работе и самому себе. В целом педагогическая культура педагога выражает его стремление к постоянному повышению качества своей профессиональной деятельности. Она является комплексной программой его педагогического саморазвития. В известном смысле это реальность и идеал в их диалектическом единстве. В характеристике педагогической культуры воплощены не только исторически проверенные передовые традиции педагогической науки и практики, но и современные требования к преподавателю высшей школы, передовой педагогический опыт.

И поэтому, как справедливо отмечает профессор Столяренко А.М., разная степень соответствия личности и подготовки преподавателя вуза специфике его труда выражается в разных уровнях развития педагогической культуры:

а) допрофессиональном;

б) начальном профессиональном;

в) среднем профессиональном;

г) высшем профессиональном.

При этом, по его мнению, только последний (высший) уровень обеспечивает достижение полной эффективности вклада в качественную подготовку специалистов [7].

При всем многообразии качественных образований, характеризующих уровень педагогической культуры преподавателя вуза, непосредственное влияние на обучающихся они осуществляют в процессе проведения различных видов занятий и в ходе внеучебной работы с обучаемыми. Поэтому очень важную роль здесь играют умения и навыки в организации и проведении учебных занятий, различных воспитательных мероприятий, умения осуществлять воспитательное влияние в процессе обучения. Сюда же включаются и навыки управления самовоспитанием и самообразованием обучаемых, приемы использования технических средств обучения, способы учета и контроля успеваемости студентов, курсантов и слушателей, уровня их воспитанности, дисциплинированности.

Особое значение в формировании педагогической культуры преподавателя играет овладение педагогическим мастерством и его составной частью – педагогической техникой. В процессе овладения педагогической техникой, как показывает педагогическая практика, у преподавателя появляется уверенность в своих знаниях, умениях и навыках, устанавливается и поддерживается тесный психолого-педагогический контакт с учебной аудиторией, устанавливается непрерывный контроль за работой обучаемых, что является характерными признаками педагогического мастерства. Педагог, свободно владеющий педагогической техникой, без напряжения ведет любое занятие, читает лекцию, проводит воспитательное мероприятие. В то же время руководитель занятий, плохо владеющий ею, почти всегда находится в состоянии напряженности, испытывает чувство неудовлетворенности, нередко «усыпляет» аудиторию, теряет чувство времени, упускает из виду важные моменты в поведении обучаемых и т.п.

Особую область педагогической культуры представляет умение преподавателя вуза владеть своей речью. И, прежде всего, следует обратить внимание на культуру и технику речи, а также, безусловно, на ее содержание, логику и эмоциональную насыщенность. При этом следует помнить, что яркая, убедительная и эмоциональная устная речь преподавателя вуза – не просто показатель его высокой педагогической культуры, а средство его повседневной педагогической деятельности и основное орудие воздействия на сознание, чувства и волю обучаемых.

Преподаватель вуза высокой педагогической культуры старается предусмотреть, чтобы речь была ясной и правильной, краткой и уместной, логичной и выразительной, активизирующей внимание. Нельзя забывать и о том, что пространные рассуждения о всем известных истинах приводят к многословию, ненужным повторениям. Конечно, бывают случаи, когда приходится напоминать одну и ту же мысль, но в этом случае надлежит позаботиться, чтобы она была выражена иными, неповторяющимися словами.

Народная мудрость гласит: «Кто ясно мыслит, тот ясно и излагает». И здесь, по нашему мнению, заключен ответ на вопрос о том, как добиться логически правильной речи. Поэтому опытные преподаватели-методисты каждую мысль стремятся пропустить через сознание, додумать, прежде чем передать другим. Это требуется кропотливой работы по подбору слов, обращений к толковым словарям русского языка. Только так можно найти единственно верное слово, которое ждет аудитория.

Анализ сущности и содержания педагогической культуры преподавателя вуза показывает, что основными путями ее формирования и развития, прежде всего, являются: тщательный отбор кандидатов на педагогические должности вузов с установлением их предрасположенности к педагогической деятельности; обязательная начальная профессионально-педагогическая подготовка (педагогический вуз, курсы переподготовки или повышения квалификации) с дальнейшей непрерывной профессионально-педагогической подготовкой в вузе (университеты педагогической культуры, кафедральные, межкафедральные и вузовские семинары по обучению, воспитанию и развитию обучающихся, посещение открытых и показных занятий, проведение пробных занятий и др.); участие в научных и научно-практических конференциях по вопросам учебно-воспитательной работы в вузах; включение в активную педагогическую деятельность, последовательное освоение и проведение различных видов учебных занятий с использованием современных средств педагогического сопровождения; стимулирование активной работы преподавателей по профессионально-педагогическому самосовершенствованию.

Таким образом, анализ роли и места педагогической культуры в профессиональной деятельности преподавателя вуза свидетельствует, что при всей ее многогранной характеристике ведущими компонентами остаются требования о профессиональной направленности, содержательности, познавательной ценности, мыслительной емкости любого занятия, помноженные на педагогическое мастерство преподавателя и лиц, обеспечивающих его деятельность. Только на этой основе можно ожидать эффекта и от применяемых педагогических методов, приемов и средств. Каждое занятие должно быть обучающим, воспитывающим и развивающим. И успешно решать эти сложные педагогические задачи могут только преподаватели высокой педагогической культуры.

Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. *Павлышская средняя школа*. Москва, 1979.
2. Сухомлинский В.А. *Сто советов учителю*. Киев, 1984.
3. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека*. Москва: Педагогика, 1990.
4. *Введение в педагогическую культуру*. Под редакцией Е.В. Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1995.
5. Сластенин В.А. *Формирование профессиональной культуры учителя*. Москва: Прометей, 1993.
6. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва: Академия, 2002.
7. Столяренко А.М. *Психология и педагогика*. Москва, 2001: 344 – 352.
8. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. *Педагогическая культура офицера*. Москва, 1985.
9. *Слово о книге: Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты*. Москва, 1984.

References

1. Suhomlinskij V.A. *Pavlyshskaya srednyaya shkola*. Moskva, 1979.
2. Suhomlinskij V.A. *Sto sovetov uchitelyu*. Kiev, 1984.
3. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka*. Moskva: Pedagogika, 1990.
4. *Vvedenie v pedagogicheskuyu kul'turu*. Pod redakciej E.V. Bondarevskoj. Rostov-na-Donu, 1995.
5. Slastenin V.A. *Formirovanie professional'noj kul'tury uchitelya*. Moskva: Prometej, 1993.
6. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya*. Moskva: Akademiya, 2002.
7. Stolyarenko A.M. *Psihologiya i pedagogika*. Moskva, 2001: 344 – 352.
8. Barabanschikov A.V., Mucynov S.S. *Pedagogicheskaya kul'tura oficera*. Moskva, 1985.
9. *Slovo o knige: Aforizmy. Izrecheniya. Literaturnye citaty*. Moskva, 1984.

Статья поступила в реакцию 07.10.20

УДК 371

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00941

Nurmagomedov D.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, initial mathematical education (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru*

Gasharov N.G., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, initial mathematical education (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

Magomedov N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies, DSPU, initial mathematical education (Makhachkala, Russia), E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN STUDENTS OF GRADES I-VI. The article reveals ways and means of implementing continuity in the formation of spatial representations in students of grades I-VI in the process of teaching mathematics, The authors consider the main stages of the implementation of the problem under consideration, the content and nomenclature of methodological tools that ensure the implementation of

the selected stages, taking into account the implementation of continuity links between them. At each of these stages, these funds take on a leading role. The systematicity and consistency of their application is provided by the appropriate system of exercises. As an example, the content of one of the stages of forming spatial representations is revealed, and the main types of exercises related to its implementation are given. This approach helps to improve the methodology for studying initial information on geometry, which is based on the implementation of specially selected exercises that effectively contribute to the implementation of continuity in the formation of spatial representations of students.

Key words: **continuity, spatial representation, spatial features and relationships, spatial image manipulation.**

***Д.М. Нурмагомедов**, канд. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru*

***Н.Г. Гашаров**, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru*

***Н.Г. Магомедов**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ I – VI КЛАССОВ

В статье раскрываются пути и средства реализации преемственности в формировании пространственных представлений у учащихся I – VI классов в процессе обучения математике. Авторами рассматриваются основные этапы реализации рассматриваемой проблемы, раскрываются содержание и номенклатура методических средств, обеспечивающих реализацию выделенных этапов с учетом осуществления преемственных связей между ними. На каждом из указанных этапов эти средства приобретают ведущее значение. Систематичность и последовательность их применения обеспечивается соответствующей системой упражнений. В качестве примера раскрывается содержание одного из этапов формирования пространственных представлений, приведены основные типы упражнений, связанных с его реализацией. Такой подход способствует совершенствованию методики изучения начальных сведений по геометрии, в основе которых положено выполнение специально подобранных упражнений, эффективно содействующих реализации преемственности в формировании пространственных представлений учащихся.

Ключевые слова: **преемственность, пространственное представление, пространственные признаки и отношения, оперирование пространственными образами.**

В условиях внедрения стандартов второго поколения начального общего образования (НОО) и основного общего образования (ООО), внедрения в практику обучения различных УМК по математике возникает необходимость решения проблемы преемственности в математической подготовке учащихся между начальной и основной школами, в частности пространственных представлений – важнейшего условия усвоения систематического курса геометрии. Эффективность реализации процесса преемственности может быть обеспечено путем поэтапной его организации, осуществления преемственных связей между ними (в целях, содержании, методах, формах и средствах обучения).

Развитие пространственных представлений и воображения, формирование у учащихся умений производить мысленные и конструктивные операции над пространственными объектами считается одной из основных задач изучения геометрии в школе.

Важность развитых пространственных представлений не только в усвоении курса школьной геометрии, но и в практической и трудовой деятельности, а также во многих областях науки, техники и производства подтверждена исследованиями психологов и методистов (Б.Г. Ананьева, Г.Д. Глейзер [1], В.А. Гусева, В.В. Давыдова, З.А. Магомеддибировой [2], И.С. Якиманской [3] и др.).

Несмотря на столь важную роль, которую играют пространственные представления, их сформированность у выпускников школ находится на низком уровне. Об этом свидетельствуют результаты анализа ЕГЭ по математике за последние годы.

Тенденция к понижению уровня сформированности представлений наблюдается и у учащихся начального и среднего звена.

Психологами показано, что реализация преемственности в формировании пространственных представлений у учащихся требует преподнесения учебного материала в возможно более широких и разносторонних связях для того, чтобы знания проходили целый ряд ступеней и трансформаций, осознанных учащимися; включение и регулярное использование учителем в процессе обучения вопросов и учебных заданий, обеспечивающих подлинную опору на полученные раннее знания. Это требование недостаточно учитывается в методическом обеспечении рассматриваемой нами проблемы, что отрицательно сказывается на уровне сформированности пространственных представлений у учащихся, наблюдается отсутствие заметных положительных сдвигов их развития со II по VI классы.

По результатам анализа литературы мы выделили следующие этапы успешной реализации преемственности в формировании пространственных представлений у учащихся 1 – 6 классов. К ним относятся:

I этап – накопление и узнавание пространственных признаков и отношений. Основной целью реализации этого этапа является накопление и узнавание пространственных признаков и отношений, связанных с ориентировкой в реальном окружающем пространстве (описывать взаимное расположение предметов, моделей, фигур и их частей), пространстве листа тетради (рисунках, изображениях объектов окружающего пространства); усвоение необходимой терминологии, связанной с описанием пространственных признаков и отношений, формы предметов, их взаимного расположения [4].

II этап – воспроизведение накопленных представлений, их систематизация. Цель этого этапа – развитие у учащихся способности воспроизводить (в представлении, словесно, на рисунке, в виде модели) известные им пространственные признаки и отношения; расширение содержания и запаса накопленных представлений, соответствующей терминологии.

III этап – конструктивный. На этом этапе складываются умения самостоятельного конструирования пространственного образа с опорой на мыслительную деятельность уже на сформированные представления в синтезе с количественными. Учащиеся на основе сформированных представлений создают новые представления и оперируют ими, пользуясь словесным описанием, числовыми данными, рисунками.

IV этап – мысленное оперирование пространственными образами.

В процессе реализации этого этапа ставится цель – выполнение заданий на мысленное воспроизведение пространственных образов, варьирование их признаков, создание новых образов в воображении, выделение из образа отдельных его элементов, на изменение положения образа, его структуры или ориентации в пространстве.

Номенклатура средств, обеспечивающих каждый из названных этапов формирования пространственных представлений у учащихся, весьма разнообразны. Так, среди этих средств могут быть названы следующие:

- наблюдение, восприятие, осмысление и запоминание пространственных образов реального мира и их предметных моделей и изображений; заданных объектов среди других объектов или изображений; усвоение терминологии;
- изготовление моделей и их разверток, глазомерная оценка величины;
- наблюдение естественных наглядных пособий и работа с учебными наглядными пособиями (подвижными и неподвижными);
- решение задач на построение (фактическое и воображаемое);
- выполнение заданий, связанных с мысленным изменением положения, структуры образов геометрических конфигураций, а также с умением производить эти преобразования одновременно.

На каждом из указанных этапов те или иные методические средства приобретают ведущее значение. Систематичность и последовательность их применения обеспечиваются соответствующей системой упражнений.

Рассмотрим упражнения и задания, которые мы предлагали в процессе реализации четвертого этапа – мысленного оперирования пространственными образами. Под этим подразумеваем умение:

– мысленно поворачивать объект, смотреть на него с разных сторон, мысленно расчленить его и собирать (трансформировать);
– выбирать и произвольно менять точку отсчета;
– мысленно фиксировать изменения в содержании образа;
– мысленно конструировать новые образы.

Для формирования у учащихся умений мысленно представить различные положения предмета, изменения его формы и положения, различных поворотов и трансформаций в зависимости от точки зрения наблюдателя мы предлагаем выполнение различного вида заданий. Например, учащимся целесообразно предлагать для выполнения задания следующих типов:

1. Расположить данную фигуру так, чтобы ее изображение совпадало с заданным (рис. 1). Ученику предлагается конус и изображение этого конуса, выполненного с различных точек зрения.

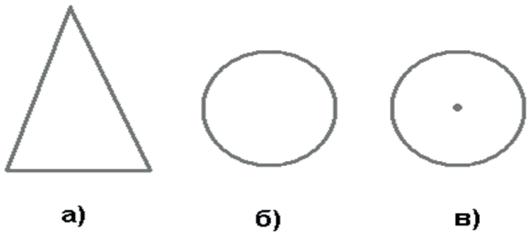


Рис. 1.

Или же данный цилиндр расположите так, чтобы его изображением была фигура, данная на рисунке (рис. 2):

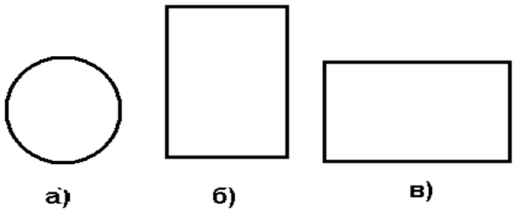


Рис. 2.

2. Посмотри внимательно на этот рисунок. Это геометрические тела (куб, цилиндр, конус). Вырезав бумагу, склеить такую же фигуру. Подумай и нарисуй, какой формы надо вырезать бумагу, чтобы из нее склеить цилиндр? Шар? А конус? Решение такого типа задач требует выполнение развертки геометрического тела с последующей зарисовкой ее. Для этого учащемуся необходимо мысленно его развернуть («разрезание» и разворот в пространстве), положить на воображаемую плоскость и зарисовать то, что получилось.

3. Задание на мысленный разворот (вокруг оси на 180°) заданной изображением фигуры с последующим размещением на ней имеющихся элементов (рис. 3).

4. Например, учащемуся предоставляется квадратный лист бумаги, сложенный по вертикальной линии изгиба. На одной половине листа в правом нижнем углу нарисована буква Г, а в середине – квадрат. Требовалось мысленно развернуть лист бумаги и правильно расположить на нем фигуры [5].

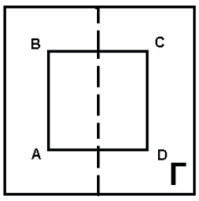


Рис. 3.

5. Учащемуся предлагается изображение фигуры на одной половине листа бумаги, разделенного на две части по линии сгиба бумаги. Необходимо мысленно наложить ее на другую половину листа. Определить, какой формы и какого размера надо нарисовать фигуру, где ее разместить, чтобы при наложении они совпали. Фактически это задание на определение мысленного положения фигуры симметричной заданной.

6. Задание на мысленное «представление» траектории движения по ее словесному описанию с последующим воспроизведением в виде схемы пути.

Например: Пешеход прошел сначала вперед по дороге 200 м, а затем свернул налево и прошел еще 400 м, затем свернул направо и прошел 200 м, еще раз свернув направо, прошел 200 м. Изобразите путь, который прошел пешеход.

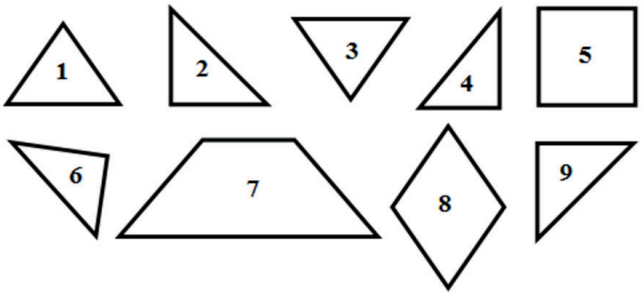


Рис. 4.

7. Задание на мысленное сопоставление трех изображенных фигур с целью установления возможности составления новой фигуры (квадрата) путем соединения двух из них. Выполнение этого задания требует от учащегося не только сближения двух частей, но и соответствующего их поворота.

Например: выпиши номера фигур, из которых можно составить: фигуру 5; фигуру 7, фигуру 8 (рис. 4).

8. Ученику показывается набор геометрических тел, расположенных в определенном порядке (рис. 5).



Рис. 5.

«Художник нарисовал их, глядя «сверху». Получился такой рисунок (рис. 6):

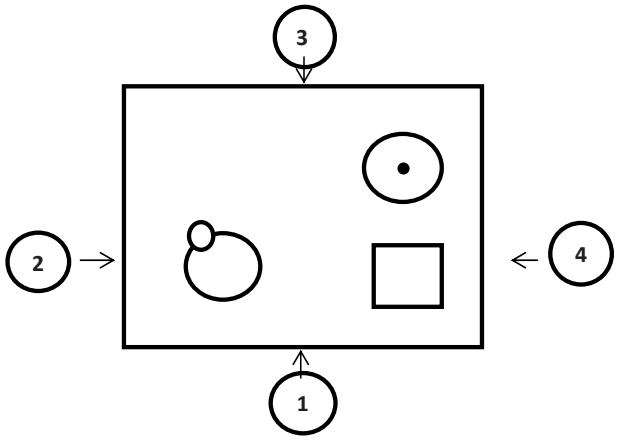


Рис. 6.

Ты тоже посмотри на эти модели «сверху» …

- После этого художник нарисовал эти же тела, смотря на них сбоку с четырех разных направлений …
- Я вам указкой покажу некоторые из них.
- Эти направления пронумерованы и отмечены стрелками на рисунке (рис.6), выполненном «сверху».
- Всего отмечено 4 направления.
- Найди их на рисунке.

Затем учащимся показывают один из рисунков («вид сбоку») (рис. 7).

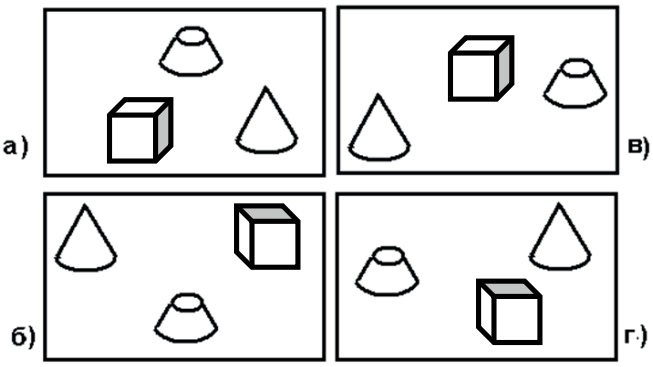


Рис. 7.

- Угадай, с какого положения нарисовал художник этот рисунок. Ученики получают все четыре рисунка, выбирают из них необходимый, называя (или записывая) его номер. Первоначально такие задания надо выполнять, рассматривая один предмет (игрушку или же геометрическое тело), его изображения с различных позиций.

В заключение отметим, что апробация предлагаемого подхода по реализации рассматриваемой проблемы показала его эффективность в целенаправленном формировании пространственных представлений у учащихся I – VI классов, что весьма положительно влияет на подготовку детей к изучению систематического курса геометрии в основной школе.

Библиографический список

1. Глейзер Г.Д. *Развитие пространственных представлений школьников при изучении геометрии*. Москва: Педагогика, 1978.
2. Магомеддибирова З.А. *Методическая система реализации преемственности при обучении математике*. Москва: МГОУ, 2003.
3. Якиманская И.С. *Развитие пространственного мышления школьников*. Москва: Педагогика, 1980.
4. Нурмагомедов Д.М. Проблема формирования пространственных представлений младших школьников в процессе обучения математике. *Известия ДГПУ*. 2012; № 3.
5. Бондар М.Г. О структуре пространственных представлений младших школьников. *Новые исследования в психологии*. 1974; № 3: 18 – 20.

References

1. Glejzer G.D. *Razvitie prostranstvennyh predstavlenij shkol'nikov pri izuchenii geometrii*. Moskva: Pedagogika, 1978.
2. Magomeddibirova Z.A. *Metodicheskaya sistema realizacii preemstvennosti pri obuchenii matematike.* Moskva: MGOU, 2003.
3. Yakimanskaya I.S. *Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 1980.
4. Nurmagomedov D.M. Problema formirovaniya prostranstvennyh predstavlenij mladshih shkol'nikov v processe obucheniya matematike. *Izvestiya DGPU*. 2012; № 3.
5. Bondar M.G. O strukture prostranstvennyh predstavlenij mladshih shkol'nikov. *Novye issledovaniya v psihologii.* 1974; № 3: 18 – 20.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00942

Slivin T.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogical Education, ANO VO "New Russian University" (Moscow, Russia), E-mail: sovetdis@rambler.ru*

Yandiev B.M., *lecturer, Department of Tactics at the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Yandiyev009@gmail.com*

ON THE PROBLEM OF INTRODUCING COMPUTER TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF TACTICAL AND SPECIAL TRAINING OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. The article reveals the authors' approach to the implementation of computer technologies in the process of tactical and special training of cadets. The necessity of using in the process of tactical-special training not only hardware-software and technical means, but also multimedia, training-simulation and navigation means is emphasized. The article provides a brief description of the process of introducing computer technologies into tactical and special training. The interrelation and interdependence of the use of technical and computer tools is revealed. The possibilities of increasing the effectiveness of tactical and special training through the introduction of computer technologies are shown. The authors conclude that computer technologies are proposed to create and implement in the process of tactical-special training of cadets in a certain sequence, first as computer tools, then as computer tools of training and to complete the creation of a single universal information and educational complex, used in classes on tactical-special training.

Key words: **tactical and special training, computer technology, cadet, multimedia, simulator, simulator, technical aids, navigation systems.**

Т.С. Сливин, *д-р пед. наук, доц., проф., АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: sovetdis@rambler.ru*

Б.М. Яндиев, *преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: Yandiyev009@gmail.com*

К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье раскрывается авторский подход к внедрению компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов. Подчеркивается необходимость применения в процессе тактико-специальной подготовки не только аппаратно-программных и технических средств, но и мультимедийных, тренажерно-симуляционных и навигационных средств. В статье дана краткая характеристика процесса внедрения компьютерных технологий в тактико-специальную подготовку. Раскрывается взаимосвязь и взаимообусловленность применения технических и компьютерных средств. Показаны возможности повышения эффективности тактико-специальной подготовки за счет внедрения компьютерных технологий.

Ключевые слова: **тактико-специальная подготовка, компьютерные технологии, курсант, мультимедиа, тренажер, симулятор, технических средств, навигационные системы.**

Современный этап развития военного образования характеризуется импульсивным применением технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов. Основное преимущество компьютерных технологий (базирующихся на современных компьютерных программах и технических средствах) состоит в обеспечении возможности повышения интенсивности и качества тактико-специальной подготовки курсантов. Компьютерные технологии позволяют предоставлять нужную высококачественную информацию, необходимую и доступную для учебных занятий по тактико-специальной подготовки в нужном месте и в нужное время. Непосредственно на это работают созданные мультимедийные, симуляционные и тренажёрные классы, объединенные в сетевые компьютерные комплексы, а также различные навигационные и географические информационные системы [1, с. 8].

Компьютерные технологии, применяемые на различных дисциплинах тактико-специальной подготовки, позволяют добиться индивидуализации формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов, что обеспечивается качественным увеличением времени обратной связи на каждом занятии. Применение компьютерных технологий в процессе тактико-специальной подготовки курсантов заключается в создании дидактически необходимой информационно-образовательной среды.

В процессе применения компьютерных технологий на занятиях по тактико-специальной подготовки курсантов основными направлениями становится две взаимосвязанные деятельности: деятельность преподавателя (преподавание) и деятельность курсанта (обучение). Применение компьютерных технологий в ходе преподавания тактико-специальных дисциплин должно предусматривать использование преподавателем мультимедийных, симуляционных, тренажёрных, навигационных и географические информационных систем для постановки дидактических задач на конкретное занятие. Деятельность же курсанта заключается в использовании компьютерных технологий в целях усвоения содержательной части тактико-специальных дисциплин и осознанного ее применения на требуемом уровне. В таких условиях курсант рассматривается как субъект деятельности, активно взаимодействующий с техническими и компьютерными средствами обучения.

Эффективность применения компьютерных технологий в процессе тактико-специальных подготовки курсантов прежде всего зависит от разработки содержательной части конкретной дисциплины, построенной на использовании потенциала технических и компьютерных средств обучения. От того, каким содержанием наполнится конкретная учебная дисциплина, зависит эффективность всей тактико-специальной подготовки курсантов. Следовательно, технические и компьютерные средства обучения должны быть функционально ориентированы на практико-ориентированное их применение. Исходная точка, от которой следует начинать внедрение компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов, становится в этом случае очевидной. Так, первоначально нужно определиться с содержанием конкретной дисциплины, а также с тем, какие технические и компьютерные средства необходимо применять. Затем планировать и проводить работу по адаптации и интенсификации применения имеющихся в военной образовательной организации мультимедийных, симуляционных, тренажёрных, навигационных и географические информационных систем, а также по разработке и приобретению новых, которые впоследствии дадут возможность создать единый универсальный информационно-образовательный комплекс, применяемый на занятиях по тактико-специальной подготовке. Соответственно, решение вопроса централизации или децентрализации применения компьютерных технологий на раз-

личных занятиях всего комплекса тактико-специальных дисциплин становится необходимой реальностью.

Представляется целесообразным первоначально пойти по пути децентрализации применения компьютерных технологий в процессе тактико-специальных подготовки курсантов, чтобы отлаживать необходимые образовательному процессу программные продукты, проводить исследования в вопросах определения их эффективности [2, с. 284]. Создание единого универсального информационно-образовательного комплекса, применяемого на занятиях по тактико-специальной подготовке, – сравнительно длительный процесс, который формируется постепенно и последовательно по мере насыщения необходимыми техническими и компьютерными средствами обучения. Формирование информационно-образовательного комплекса на данных подходах должно носить эволюционный характер, реализующий принцип «от простого к сложному», «от единичного к целому», «от количественного к качественному».

При поэтапном создании единого универсального информационно-образовательного комплекса необходимо первоначально определить его потребный количественный и качественный состав, затем сформулировать последовательность внедрения его элементов в процесс тактико-специальной подготовки, осуществляемый конкретными педагогами и кафедрами.

В состав такого комплекса, применяемого на занятиях по тактико-специальной подготовке, в качестве основных элементов включаются: специализированные аудитории и классы; учебные командные пункты; библиотеки; специальные места в учебных центрах, оборудованные соответствующим полигонным оборудованием; средства обучения (традиционные, технические и компьютеризированные); вооружение и военная техника. Ведущее положение в нем приобретают мультимедийные, симуляционные, тренажёрные, навигационные и географические информационные системы. Технические и компьютерные средства обучения, применяемые в процессе тактико-специальной подготовки курсантов, можно условно классифицировать на три группы. В качестве основания для определения принадлежности технического и компьютерного средства к той или иной группе рассматривается возможность его применения на определенном этапе тактико-специальной подготовки курсантов.

Первую группу составляют инструментальные средства для работы преподавателя и курсанта. Технические и компьютерные средства обучения в основном используется для производства необходимых расчетов, выполнения текстовых и графических формализованных документов, хранения, обработки и выдачи различной информации. С этой целью в процессе тактико-специальной подготовки курсантов применяются различные текстовые и графические редакторы, электронные таблицы, расчетные задачи, базы данных. Количественный и качественный рост технических и компьютерных средств первой группы позволит превратить их из инструмента прикладного назначения в средство решения дидактических задач, т.е. перейти ко второй группе. В нее входят автоматизированные учебные курсы, компьютеризированные учебники, задачники, тактические компьютеризированные тренажеры и симуляторы, отдельные элементы мультимедийных и навигационных систем. Очередность перечисления средств второй группы неслучайна, она указывает на последовательность их разработки и внедрения в процесс тактико-специальной подготовки курсантов. Возложение на них функции решения дидактических задач определяет возможность создания автоматизированных учебных курсов, способствующих обучению курсантов первоначально по отдельным вопросам (элементам), а затем по темам дисциплины в целом. Качественное совершенствование автоматизированных учебных курсов в конечном итоге приводит к созданию компьютеризированного учебника, который в полной мере является интегрированным средством решения дидактических задач.

С помощью компьютеризированного учебника появляется возможность осуществлять обучение курсантов не по единичной теме (вопросу), а в целом по отдельной дисциплине. Потребность в создании интегрированного автоматизированного средства решения профессиональных задач тактико-специальной подготовки приводит к разработке компьютеризированного задачника. Усложнение характера профессиональных задач, решаемых с помощью компьютеризированного задачника по тактико-специальным дисциплинам, обеспечивает внедрение компьютеризированного тактического тренажера (симулятора), имеющего элементы мультимедийных, навигационных и географических информационных систем.

Вследствие качественного развития и применения компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов и их взаимной преемственности на первый план выходит задача объединения (интеграции) обучающих функций, выполняемых ими. Следовательно, данный процесс приводит к созданию автоматизированных систем обучения, объединяющих все признаки единого универсального информационно-образовательного комплекса. Это позволяет осуществить переход к третьей группе технических и компьютерных средств обучения. Общим и обязательным элементом автоматизированных обучающих систем является информационно-справочная система, в состав которой входит ряд подсистем различного назначения – автоматизированная библиотечная система, автоматизированная справочная система, информационно-поисковая система, информационно-расчетная система, банки данных и базы знаний по тактико-специальным дисциплинам.

Первоначально целесообразно создавать единый универсальный информационно-образовательный комплекс на основе объединения средств первой и второй группы средств через автоматизированную информационно-справочную систему в единую структуру для решения дидактических задач тактико-специальной подготовки. В дальнейшем его необходимо качественно преобразовать в автоматизированную моделирующую систему посредством объединения компьютерных тренажеров и симуляторов, мультимедийных, тренажёрных, навигационных и географических информационных систем с использованием основ комплекса математического моделирования служебно-боевых ситуаций. По мере развития моделирующей составляющей единого универсального информационно-образовательного комплекса на основе ее интеллектуализации он преобразовывается в адаптивную экспертную обучающую систему.

Вместе с тем поэтапное внедрение компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов обеспечит определит выполнение задач формирования военно-профессиональных компетенций курсантов, управления образовательным процессом, контроля и обратной тактико-специальной подготовки с курсантов [3, с. 89]. Результатом внедрения компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов является способность обеспечивать: 1) автоматизацию процессов отбора и структурно-логической обработки массивов учебного материала, упорядочение межпредметных связей, моделирование методик проведения занятий с использованием технических и компьютерных средств; 2) самостоятельную работу курсантов по усвоению содержания тактико-специальных дисциплин; 3) развитие информационной базы тактико-специальной подготовки с ориентацией на ее трансформацию в единый универсальный информационно-образовательный комплекс.

В целом под единым универсальным информационно-образовательным комплексом, применяемым на занятиях по тактико-специальным дисциплинам, понимается системно организованная совокупность аппаратно-программных, мультимедийных, тренажерно-симуляционных и технических средств, информационных и вычислительных ресурсов, навигационных и географических информационных систем, реализуемая едиными средствами организационного, технологического и методического обеспечения, взаимосвязанного с содержательным наполнением данной учебной дисциплины, ориентированного на интенсификацию формирования военно-профессиональных компетенций курсантов. Следовательно, единый универсальный информационно-образовательный комплекс, применяемый на занятиях по тактико-специальным дисциплинам, формируется на основе функционирования единого аппаратно-программного, информационно-лингвистического, организационно-методического и технологического обеспечения, а также обеспечения режима секретности работы; развития системы распределенных информационных и вычислительных ресурсов, непосредственного и удаленного доступа к информационным ресурсам; разработки и ввода в действие сетевых автоматизированных функциональных комплексов организационного управления и обучения; обеспечения доступа к структурированному массиву учебного материала, автоматизированным банка знаний, базам и библиотекам данных и т.п. [4, с. 182].

Внедрение компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки должно строиться таким образом, чтобы курсанты наиболее безболезненно прошли период адаптации для последующей работы с техническими и компьютерными средствами, применяемыми на учебных занятиях по тактико-специальном дисциплинам.

В то же время нельзя допустить, чтобы выпускники военных образовательных организаций при решении служебно-боевых задач не имели под рукой привычных технических и компьютерных средств, расчетных программ и т.д., применяемых на учебных занятиях по тактико-специальным дисциплинам, которыми они постоянно пользовались в военно-учебном заведении, и оказались безоружными перед реальной действительностью, в которой технических и компьютерных средств, а также автоматизированных средств управления войсками может не оказаться.

Исходя из этого, учебные занятия по тактико-специальной дисциплине необходимо строить, опираясь на традиционные средства обучения, параллельно проводя занятия по ознакомлению и дальнейшему обучению курсантов работе с техническими и компьютерными средствами обучения. Только последовательное внедрение компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки позволит совершенствовать умения курсантов использовать их потенциал для обоснования возможных вариантов решений в любой служебно-боевой обстановке. Предлагаемая последовательность формирования военно-профессиональных компетенций, навыков и умений пользования техническими и компьютерными средствами обучения соответствует объективной закономерности познания явлений реальности «от простого к сложному» [5, с. 61].

Таким образом, внедрение компьютерных технологий в процесс тактико-специальной подготовки курсантов позволит эффективно формировать у них военно-профессиональные компетенции. Компьютерные технологии предлагается создавать и внедрять в процесс тактико-специальной подготовки курсантов в определенной последовательности, сначала как компьютерные инструментальные средства, далее – как компьютерные средства обучения и завершить созданием единого универсального информационно-образовательного комплекса, применяемого на занятиях по тактико-специальной подготовке.

Библиографический список

1. Алёхин И.А., Тренин И.В. Актуальные тенденции воспитания и обучения в военных вузах на основе информационных ресурсов. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2018; № 1 (22): 7 – 10.
2. Сорокопуд Ю.В., Подгребельная Н.И. Использование современных компьютерных и интернет-технологий в исследовательской деятельности будущих специалистов в области физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 284 – 286.
3. Акапьев В.Л., Масягин В.П. Совершенствование информационно-технологической компетентности преподавателей. *Мир образования – образование в мире*. 2012; № 1 (45): 88 – 92.
4. Гузеев М.С., Фасоля А.А. Использование цифровых технологий в деятельности образовательной организации высшего образования. *Человеческий капитал*. 2020; № 3 (135): 181 – 186.
5. Ленёв Ю.А., Шишков А.И. Сущность и структура процесса формирования профессиональной компетентности у курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки. *Мир образования – образование в мире*. 2012; № 2 (46): 56 – 62.

References

1. Alehin I.A., Trenin I.V. Aktual'nye tendencii vospitaniya i obucheniya v voennyh vuzah na osnove informacionnyh resursov. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2018; № 1 (22): 7 – 10.
2. Sorokopud Yu.V., Podgrebel'naya N.I. Ispol'zovanie sovremennyh komp'yuternyh i internet-tehnologij v issledovatel'skoj deyatel'nosti buduschih specialistov v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 284 – 286.
3. Akap'ev V.L., Masyagin V.P. Sovershenstvovanie informacionno-tehnologicheskoj kompetentnosti prepodavatelej. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; № 1 (45): 88 – 92.
4. Guzeev M.S., Fasolya A.A. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v deyatel'nosti obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya. *Chelovecheskij kapital*. 2020; № 3 (135): 181 – 186.
5. Lenev Yu.A., Shishkov A.I. Suschnost' i struktura processa formirovaniya professional'noj kompetentnosti u kursantov voennyh vuzov v hode taktiko-special'noj podgotovki. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; № 2 (46): 56 – 62.

Статья поступила в редакцию 05.09.20

УДК 378.1: 005.963.2:001.8 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00943

Soina V.M., *senior teacher, Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ms.bvm14@mail.ru*

MENTORING AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC REFLECTION. The article defines the relevance of the topic of mentoring, its importance and necessity for professional development and novice teachers. The author reveals the contents of scientific definitions "mentoring", "pedagogical mentoring". The difference between the concepts of "mentoring" and "pedagogical support" is shown. The analysis of these concepts provided a scientific and theoretical opportunity to substantiate the relationship between the mentor and the patron, to determine the leading functions and specifics of the mentor's activities. In this justification, the author justifiably relies on modern legal documents on the organization of mentoring in educational organizations. The article describes the main programs of pedagogical mentoring, reveals effective forms of mentoring in an educational organization.

Key words: **mentoring, pedagogical mentoring, pedagogical support, forms of mentoring, formal mentoring, informal mentoring.**

В.М. Соина, *ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: ms.bvm14@mail.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ

В статье определена актуальность темы наставничества, ее важность и необходимость для профессионального становления начинающих педагогов. Автором раскрыто содержание научных дефиниций «наставничество», «педагогическое наставничество». Показано различие понятий «наставничество» и «педагогическая поддержка». Анализ обозначенных понятий обеспечил научно-теоретическую возможность обоснования отношений между наставником и подшефным, определения ведущих функций и специфики деятельности наставника. При этом обосновании автор правомерно опирается на современные нормативно-правовые документы по организации наставничества в образовательных организациях. В содержании статьи приводится характеристика основных программ педагогического наставничества, раскрываются эффективные формы наставничества в образовательной организации.

Ключевые слова: **наставничество, педагогическое наставничество, педагогическая поддержка, формы наставничества, формальное наставничество, неформальное наставничество.**

На современном этапе развития общества возникает потребность повышения качества российского образования, в этом вопросе немаловажное место занимает проблема развития педагогического наставничества. Количество молодых педагогов, приходящих в образовательные организации, растет, что, безусловно, делает более актуальной потребность в особой профессиональной среде, необходимой для скорейшей адаптации, закрепления нового сотрудника, принятия им традиций и ценностей коллектива.

Вопрос развития педагогического наставничества рассматривается на разных уровнях управления. 23 декабря 2013 года В. В. Путин на совместном заседании Государственного совета РФ и Комиссии при Президенте РФ по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития отметил необходимость возрождения института наставничества [1]. Проблема развития наставничества является одной из центральных в национальном проекте «Образование» [2], Национальной системе учительского роста [3] и федеральном проекте «Учитель будущего» [4]. Данные проекты направлены на повышение качества деятельности педагогов и разрабатывают модель карьерного роста педагога, где звание «учитель-наставник» будет высшей ступенью профессионального роста учителя. К одним из основных трудовых функций таких учителей относят наставничество в работе со студентами, молодыми специалистами и педагогами.

В Федеральном проекте «Современная школа» [5] стоит задача разработки методологии наставничества для обучающихся общеобразовательных организаций с привлечением представителей работодателей, выпускников и применением успешного опыта взаимодействия учеников.

Существует множество определений понятия «наставничество». Так, Е.Н. Фомин определяет его как «личностно ориентированный педагогический процесс, призванный помочь начинающему работнику овладеть профессией, определить для себя её значимость в своей жизни» [6].

Л.Г. Почебут представляет наставничество как специфическую непрофессиональную педагогическую деятельность, оказывающую обучающее и воспитательное воздействие субъекта (наставник) на объект (подшефного) деятельности [7].

Ю.Л. Львова, раскрывая понятие «педагогическое наставничество», отмечает, что это процесс «творческого сотрудничества», «парного содружества», возникающий на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение [8].

В сборнике нормативно-правовых актов «Государственная служба и противодействие коррупции» В.И. Жильцов трактует наставничество как «форму обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество» [9].

И.В. Круглова в своей диссертационной работе дает следующее определение: «наставничество – это длительный, поэтапный, целенаправленный процесс развития и становления личности молодого учителя, его профессионального и общечеловеческого кругозора, духовности, способствующий его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной специальности и профессиональному становлению» [10].

Мы придерживаемся определения, данного Б.М Бим-Бадом, что «наставничество – это процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником [11].

Рассмотрев содержание научной дефиниции «наставничество», можно отметить, что большинство исследователей, говоря о наставничестве, имеют в виду процесс передачи знаний, опыта от старшего поколения младшему.

Наставник в своей профессиональной деятельности реализует ряд функций:

- педагогической поддержки обучающегося в деятельности (в нее включена диагностика образовательных дефицитов и мотивов подопечного, создание педагогических условий для освоения профессиональной деятельности, оказание ситуативной помощи и т.д.);
- обучения (организация учебной деятельности сопровождаемого, контроль, оценка результатов, создание учебных ситуаций и т.д.);
- медиации (диагностика межличностных отношений в коллективе, выявление и разрешение проблемных и конфликтных ситуаций с участием сопровождаемого, посредничество во взаимодействии наставляемого и коллектива);
- самообразования (самодиагностика и самооценка собственных образовательных дефицитов, проектирование программы и плана самообразования в соответствии с выявленными образовательными дефицитами, овладение знаниями, умениями, компетенциями, приемами деятельности и др.).

Педагогическая деятельность наставника заключается в восполнении того или иного образовательного дефицита подшефного. Данная деятельность близка педагогической поддержке, которую теоретически, методологически и научно-практически обосновали отечественные исследователи 1990 – 2000-х гг. (Н.Б. Крылова, О.С. Газман, С.М. Юсфин, С.С. Гиль, Н.Н. Михайлова и др.). Авторы отмечают, что педагогическая поддержка состоит в оказании помощи сопровождаемому в преодолении внешних барьеров, которые самостоятельно он не способен одолеть. К внешним барьерам можно отнести дефицит ресурсов для реализации собственных инициатив, отсутствие организационных или иных механизмов. Также профессиональная деятельность наставника в образовании должна включать в себя создание условий для формирования готовности у наставляемых самостоятельно разрешать тот или иной тип социальных, образовательных или профессиональных проблем.

Отношения между наставником и подопечным по своей природе гибки и могут сильно различаться по форме и функциям. Кроме того, отношения между ними являются особо важными, поскольку они поддерживают и облегчают профессиональное развитие наставляемого. Учитывая широкое разнообразие отношений наставничества, их разделяют на формальные или неформальные (Chao, Walz, Gardner, 1992) в зависимости от того, как эти отношения сформировались.

Неформальное наставничество развивается спонтанно и не управляется образовательной организацией. Наставник обращается к ученику (или наоборот), и складываются отношения, которые способствуют профессиональному развитию ученика, из-за спонтанного развития эти отношения в большей степени зависят от людей, имеющих общие черты и чувствующих себя комфортно друг с другом с самого начала. Отношения могут развиваться из-за особой потребности подопечного в решении задач и ситуаций, заданных руководством, или получения от наставника поддержки либо совета [14 – 16].

Формальные отношения наставничества развиваются в рамках организационных структур, которые специально предназначены для облегчения создания и поддержания таких отношений. Wanberg, Welsh и Hezlett [12] (2003) определили шесть основных характеристик программ наставничества, которые могут непосредственно влиять на эффективность:

1) цели программы;
2) отбор участников;
3) подбор наставников и подопечных;
4) обучение наставников и подопечных;
5) руководство по частоте встреч;
6) процесс постановки целей.

Формальные программы сильно различаются по методам подбора наставников и подопечных, а также по подготовке людей к наставничеству. Программы подбирают людей по определенным критериям, которые могут включать профессиональные интересы, демографию, географическое положение, факторы человеческого интереса (например, хобби, образ жизни и др.), личность, ценности и ориентацию на обучение.

В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев выделяют следующие формы наставничества [13]:

1. Индивидуальная – предполагает персонализированное сопровождение наставником обучающегося с учетом индивидуальных образовательных дефицитов и других индивидуальных особенностей последнего.

2. Групповая – сопровождение одним наставником (или командой наставников) группы обучающихся, обладающих общим или сходным образовательным дефицитом.

3. Коллективная – организация наставничества в работе с коллективом (большой группой) обучающихся, обладающих различными типами образовательных дефицитов.

4. Взаимная – организация взаимной поддержки обучающихся, обладающих разными типами образовательных дефицитов.

5. Онлайн-поддержка обучающихся, находящихся в удаленном доступе, с использованием интернет-технологий.

Таким образом, на современном этапе развития общества наставничество не утратило своей актуальности. Однако оно претерпело трансформацию по виду деятельности. Происходит переосмысление понятия «наставничество».

Наставничество распространяется не только на образование и воспитание, но и на профессиональную сферу и сферу общественных взаимоотношений.

Правильная организация наставнической деятельности способна оказывать влияние на процесс воспитания молодёжи и атмосферу в организации. Наставничество является эффективным средством, способствующим профессиональному и личностному развитию молодого педагога.

Библиографический список

1. *Стенографический отчёт о совместном заседании Государственного совета и Комиссии при Президенте по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/19882
2. Национальный проект «Образование». Available at: https://edu.gov.ru/national-project
3. *Национальная система учительского роста*. Available at: https://www.menobr.ru/article/65440-qqq-18-m5-natsionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta
4. *Федеральный проект «Учитель будущего»*. Available at: http://imc.edu.ru/wp-content/uploads/2020/02/Сенкевич Т.А._Учитель будущего: шаги-реализации.pdf
5. *Федеральный проект «Современная школа»*. Available at: https://new.avo.ru/documents/33446/1306658/Современная + школа.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa
6. Фомин Е.Н. *Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
7. Почебут Л.Г. *Социально-психологические аспекты наставничества на производстве*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ленинград, 1979.
8. Мазурова Е.Г. *Наставничество как стратегия непрерывного развития*. Available at: https://iro86.ru/images/documents/
9. *Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420322477
10. Круглова И.В. *Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя*. Автореферат диссертации …. кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
11. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
12. Wanberg C.R., Welsh E.T. & Hezlett S.A Mentoring research: A review and dynamic process model. In J.J. Martocchio & G.R. Ferris (Eds.) *Research in personnel and human resources management*. 2003; Vol. 22: 39 – 124. Available at https://doi.org/10.1016/S0742-7301(03)22002-8
13. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2019; № 3: 4 – 18.
14. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015; № 49-1: 55 – 65.
15. Абдулгалимов Р.М., Абдулгалимова П.Н., Алибекова З.Н. и др. *Современные психолого-педагогические исследования – результаты, проблемы, прогнозы*: коллективная монография. Москва, 2017.
16. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. *Stenograficheskij otchet o sovmestnom zasedanii Gosudarstvennogo soveta i Komissii pri Prezidente po monitoringu dostizheniya celevyh pokazatelej social'no-`ekonomicheskogo razvitiya*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/19882
2. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie». Available at: https://edu.gov.ru/national-project
3. *Nacional'naya sistema uchitel'skogo rosta*. Available at: https://www.menobr.ru/article/65440-qqq-18-m5-natsionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta
4. *Federal'nyj proekt «Uchitel' buduschego»*. Available at: http://imc.edu.ru/wp-content/uploads/2020/02/Senkevich T.A._Uchitel' buduschego: shagi-realizacii.pdf
5. *Federal'nyj proekt «Sovremennaya shkola»*. Available at: https://new.avo.ru/documents/33446/1306658/Sovremennaya + shkola.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa
6. Fomin E.N. *Kompetentnostno-orientirovannoe nastavnichestvo studencheskoj molodezhi na sovremennom predpriyatii kak resurs kachestva professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
7. Pochebut L.G. *Social'no-psihologicheskie aspekty nastavnichestva na proizvodstve*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Leningrad, 1979.
8. Mazurova E.G. *Nastavnichestvo kak strategiya nepreryvnogo razvitiya*. Available at: https://iro86.ru/images/documents/
9. *Metodicheskij instrumentarij po primeneniyu nastavnichestva na gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe*. Available at: http://docs.cntd.ru/document/420322477

10. Kruglova I.V. *Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniya molodogo uchitelya*. Avtoreferat dissertacii …. kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2007.
11. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
12. Wanberg C.R., Welsh E.T. & Hezlett S.A Mentoring research: A review and dynamic process model. In J.J. Martocchio & G.R. Ferris (Eds.) *Research in personnel and human resources management*. 2003; Vol. 22: 39 – 124. Available at https://doi.org/10.1016/S0742-7301(03)22002-8
13. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatochennyj instrument. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2019; № 3: 4 – 18.
14. Gorbunova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie buduschego uchitelya v kontekste sovremennoj paradigmy obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2015; № 49-1: 55 – 65.
15. Abdulgalimov R.M., Abdulgalimova P.N., Alibekova Z.N. i dr. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – rezul'taty, problemy, prognozy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
16. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M. i dr. *Innovacionnye processy v obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 01.10.20

УДК 378.14 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00944

Kapina A.A., *postgraduate, Department of Psychology and Pedagogy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Gzhel State University" (Elektroizolyator, Moscow Region, Russia), E-mail: anastasia.kapina@mail.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor , Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektroizolyator, Moscow Region, Russia); Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

PREPARING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO USE BYOD TECHNOLOGIES. The article discusses the problem of implementing BYOD technology in foreign language lessons at school. Pedagogical, social, physiological, and technical problems of implementing BYOD technology in the educational process are presented. The positive impact of BYOD technology on the quality of the educational process in foreign language lessons is revealed. Based on a survey of teachers, the authors come to the conclusion that special training of teachers for the implementation of BYOD technology is necessary. The necessary knowledge, skills and abilities of teachers for the implementation of this technology in the classroom are indicated. The results of training foreign language teachers to use BYOD technology in their practical work are presented. BYOD-technology is now becoming widely used in pedagogical practice, as their own smartphones and tablets act as the main working tool of students in the classroom, they are convenient to work with, they are always at hand, are modern and fashionable devices. However, teachers' literacy should be developed regarding the use of BYOD technology in secondary school.

Key words: **BYOD technologies, learning process, foreign language at school, General education school, teacher training.**

А.А. Капина*, аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: anastasia.kapina@mail.ru*
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*

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ BYOD-ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье рассматривается проблема внедрения BYOD-технологии на уроках иностранного языка в школе. Представлены педагогические, социальные, физиологические и технические проблемы внедрения BYOD-технологии в учебный процесс. Выявлено положительное влияние BYOD-технологии на качество образовательного процесса на уроках иностранного языка. На основе опроса учителей автор приходит к выводу, что необходима специальная подготовка учителей к реализации BYOD-технологии. Обозначены необходимые знания, умения и навыки учителей для реализации данной технологии на уроках. Представлены результаты подготовки учителей иностранного языка к использованию в своей практической работе BYOD-технологии.

Ключевые слова: **BYOD-технологии, процесс обучения, иностранный язык в школе, общеобразовательная школа, подготовка учителей.**

В настоящее время в образовании все более популярной становится технология BYOD («Bring Your Own Device») – «Принесите с собой Ваши цифровые устройства». Такая концепция стала популярной с 2005 года в коммерческих организациях, которые предлагали сотрудникам широко использовать свои мобильные устройства на рабочем месте. Новая технология распространилась за пределы компаний и получила широкое использование в других сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в сфере образования, где цель использования BYOD-технологии – предоставить возможность обучаемому работать в любое время и в любом месте, используя свое персональное мобильное устройство (планшет, смартфон, серфейс и др.). Суть технологии BYOD состоит в том, чтобы преподаватели не запрещали обучающимся использовать свои устройства на занятиях, а, наоборот, мотивировали их к использованию новых технологий в процессе обучения [1 – 9].

В системе обучения иностранному языку прослеживается следующая проблема: у выпускников общеобразовательных школ отмечается низкий уровень знаний иностранного языка. В настоящее время во многих школах Европы и Запада совмещаются традиционные формы обучения с онлайн-обучением. Использование педагогами информационных технологий в процессе обучения может оказывать влияние на построение и управление образовательной траекторией, что формирует новую практику процесса обучения школьников, расширяет возможности индивидуализации обучения. В связи с этим возникает необходимость подготовки педагогов (учителей иностранного языка) к использованию BYOD-технологии в процессе обучения в школе.

Технология BYOD обладает рядом преимуществ: 1) экономия бюджета (снижение финансовых затрат на покупку, обслуживание и ремонт мобильных устройств, поскольку обучающимися используются собственные гаджеты); 2) эффективность работы (школьники быстрее осваивают необходимые курсы, поскольку он быстрее работает с собственным устройством, оно ему знакомо и привычно); 3) лояльность или демократичность (фиксируется повышенный уровень доверия между педагогом и учащимся, поскольку ему разрешено использовать собственное мобильное устройство) [1; 2; 7; 8; 9].

Несмотря на явные преимущества использования BYOD-технологии в процессе образования, можно выделить ряд недостатков: 1) могут появиться дополнительные финансовые затраты у обучающихся (оплата Интернета); 2) необходимо установить единое программное обеспечение на устройства учащихся. Кроме того, ученые Е.И. Зритнева, Л.А. Саенко, Т.В. Семенова, М.Г. Минин и др. [3; 5; 8; 10] отмечают, что при использовании BYOD-технологии возникают педагогические, социальные, физиологические и технические проблемы (табл. 1).

Если устранить все указанные выше (в табл. 1) проблемы, то можно утверждать, что мобильные устройства становятся эффективными средствами обучения, если использовать их разумно, в системе с другими средствами.

Отметим, что выполнение некоторых рекомендаций облегчило бы включение мобильных устройств в процесс обучения в общеобразовательной школе:

1) не следует запрещать учащимся использовать мобильные устройства в процессе обучения в школе, наоборот, разрешить их использование (если педагог категорически против использования различных устройств своими учениками, то это все сильнее будет привлекать школьников к мобильным телефонам, и это все больше будет отвлекать их от учебы); BYOD-технология является механизмом «легализации» мобильных устройств и превращения их в средства обучения (от врагов к союзникам);

2) необходимо дать возможность выбора учащимся используемого мобильного устройства (со стороны педагогов это могут быть рекомендации по выбору в соответствии с целыми и задачами изучаемой темы на уроке);

3) необходимо наличие свободного доступа к сети Интернет, поскольку это является основой в использовании BYOD-технологии и дает необходимый доступ к необходимым ресурсам;

4) педагогическая и техническая поддержка использования BYOD-технологии. Следует отметить, что использование мобильных устройств на уроках не должно стать выставкой личных гаджетов учащихся, присутствие устройств должно быть оправдано дидактически и методически;

Таблица 1

Основные проблемы использования BYOD-технологии в процесс обучения в общеобразовательной школе

№ пп	Направленность проблемы	Проявление проблемы
1.	Педагогические	- не все учащиеся способны к самостоятельному решению какой-либо педагогической задачи, некоторые могут только развлекаться, используя мобильные устройства; - планирование учебного процесса должно быть таким, чтобы BYOD-технологии использовались уместно и были необходимы, а не просто как дань моде; - учитывать особенности реального и виртуального взаимодействия с учащимися на уроках; - неготовность среди некоторых педагогов к восприятию мобильного устройства в качестве средства обучения; - планирование учебной деятельности учащихся вне учебного заведения
2.	Социальные	- не все учащиеся являются обладателями мобильных устройств (планшеты, смартфоны и др.); - не все родители учащихся согласны с использованием такой технологии на уроках и вне школы
3.	Физиологические	- при длительной работе с устройствами у школьников может возникнуть ослабление зрения; - работа с устройствами вне учебного заведения снижает физическую активность учащихся
4.	Технические	- возможность подключения к Интернету для мобильных устройств при отсутствии сим-карты - зарядка мобильных устройств (если они разрядились) и дальнейшая работа с ними на занятиях в школе; - возможность/невозможность передачи данных с мобильного устройства учащегося на стационарные компьютеры, а также на устройство преподавателя; - управление устройствами при групповой работе с учащимися класса; - установка приложений на устройства учащихся для выполнения домашних заданий; - возможность подключения мобильного устройства учащихся к проектору, телевизору для визуализации проделанной работы

5) контроль за выполнением заданий учащимися должен быть систематическим и обязательным, в противном случае это ведет к безответственному использованию устройств на уроках.

Одной из причин обращения преподавателей иностранного языка общеобразовательных школ к BYOD-технологии – это персонализация процесса обучения. Устройства (планшеты и смартфоны) могут быть использованы при групповой и индивидуальной работе с учащимися для прослушивания иностранной речи, воспроизведения видеофильмов о стране изучаемого языка, а также других визуальных и аудиэффектов.

На занятиях по иностранному языку И.И. Любанец [2] рекомендует использовать:

– стандартные онлайновые тесты, которые позволяют лучше следить за усвоением учебных материалов, и получить результаты онлайновых тестов можно гораздо быстрее;

– учебные мобильные приложения и видеоматериалы YouTube повышают мотивацию обучающихся, организуют активные дискуссии, делают занятия живыми и увлекательными с помощью сайтов Cambridge University Press, http://dictionary.cambridge.org/, Rainews24, http://www.rainews 24.rai.it/it/, Busuttil, Stéphane, http://another-teacher.net/spip.php?article239, на которых наглядно демонстрируется предмет изучения;

– электронные учебники, являясь компьютерными, педагогическими программными средствами, предназначаются для предъявления обучающимся новой информации, дополняют печатные издания, служат для индивидуального обучения и позволяют тестировать полученные знания и умения в онлайн-режиме.

С целью выявления возможностей использования мобильных устройств в процессе обучения в 2019 году преподавателям иностранного языка нами были заданы несколько вопросов. В опросе приняли участие 36 педагогов.

На вопрос для преподавателей «Готовы ли Вы использовать BYOD-технологии в своей работе?» были даны следующие результаты: да – 53%; нет – 37%; затруднились с ответом – 10% опрошенных педагогов. В комментариях к вопросу учителя отметили, что некоторые из них сами плохо владеют новыми технологиями, позволяющими реализовать BYOD-технологии; часть учителей является противниками использования гаджетов на уроках (учащиеся и так слишком много времени проводят за телефонами, компьютерными играми); некоторые отметили, что необходимо «живое» общение между учеником и педагогом, и время пребывания в образовательном учреждении не должно быть посвящено работе с мобильными устройствами. Учителя обратили внимание на способность некоторых учеников самостоятельно работать с устройствами в целях самообразования, а также на тот факт, что не у всех учащихся есть нужные устройства.

На вопрос о том, как, по мнению педагогов, использование BYOD-технологии повлияет на качество обучения иностранному языку в школе, были получены следующие ответы: качество повысится – 25%; ничего не изменится – 20%; качество снизится – 27%; затрудняют ответить – 28%. Учителя иностранного языка отметили, что необходима систематическая работа по использованию BYOD-технологии, единичное использование ничего не дает, кроме того, стоит уделить внимание подготовке учителей к использованию BYOD-технологии на уроках и курсах повышения квалификации.

Результаты опроса показали, что учителя нуждаются в специальной подготовке по использованию BYOD-технологии в процессе обучения. Покажем, какие знания, умения и навыки владения необходимо освоить преподавателям для эффективной реализации данной технологии (табл. 2).

На базе Гжельского государственного университета прошли курсы повышения квалификации (72 ч.) для учителей иностранного языка, работающих в общеобразовательных школах Раменского района Московской области. На курсы

Таблица 2

Знания, умения и навыки учителя иностранного языка по использованию BYOD-технологии в процессе обучения

№ пп	**Основные компетенции**	**Показатели**
1.	Знания	– о возможностях использовании BYOD-технологии на уроках иностранного языка; – о технических особенностях мобильных устройств (программное обеспечение, приложения, возможности получения информации на разных устройствах и т.д.); – о психических особенностях школьников при работе с мобильными устройствами; – о перспективах использования мобильных устройств в эффективности проведения уроков иностранного языка
2.	Умения	– пользоваться электронной почтой (получать письма, отправлять письма, отправлять ссылки на сайты, где расположена необходимая информация); – пользоваться на уровне «уверенного пользователя» мобильными устройствами (мобильный телефон, планшет); – распределять время урока, в котором планируется использование BYOD-технологии; – планировать учебный материал с включением BYOD-технологии (на неделю, четверть, год)
3.	Владение	– учебным материалом, необходимым для проведения урока; – навыками работы с группой учащихся; – навыками дистанционного представления учебного материала

были привлечены 53 педагога, занятия велись 3 раза в неделю по 4 часа. На курсах были рассмотрены следующие темы: теоретические аспекты технологии Bring Your Own Device; работа в различных операционных системах (Microsoft, iOS, MAC OS, различные варианты Android); контроль процесса обучения по BYOD-технологии (для избегания использования устройства во не учебных целях); тестирование учащихся в режиме реального времени; использование технологии BYOD в образовательном процессе; развитие информационной культуры учащихся; осуществление дифференцированного подхода и возможность варьирования учебным материалом для учащихся с разными уровнями мотивации и владения иностранным языком; оперативная работа с информацией и предоставление результатов.

Представим некоторые результаты опроса учителей иностранного языка по основным вопросам анкеты, касающимся их готовности к использованию BYOD-технологии, которую мы предлагали им до и после окончания курсов (табл. 3).

Положительная динамика результатов обучения на курсах повышения квалификации учителей иностранного языка позволяет говорить об эффективности проделанной работы.

Таким образом, можно констатировать, что использование мобильных устройств в процессе обучения позволяет обеспечить нестандартный подход к организации учебного процесса, организовать активное и многомерное освоение содержания дисциплины, развить у учащихся способность неординарно мыслить, мотивировать учащихся к межличностному взаимодействию.

По данным организации Cisco, которая занимается популяризацией идеи BYOD-технологии и обеспечением учебных учреждений необходимым оборудованием, потребность в этой технологии возникла тогда, когда внимание обучающихся устремилось в разнообразные уголки Интернета. Задача образовательных учреждений сейчас – не пытаться вытащить молодое поколение из сети, а направить этот интерес в нужное русло. И концепция BYOD, как нельзя кстати, подходит для таких целей.

Таблица 3

Динамика изменений показателей готовности учителей иностранного языка к реализации BYOD-технологии (в %)

Вопрос анкеты	Количество слушателей (в %)	
	До проведения курсов	После проведения курсов
Знание особенностей использования BYOD-технологии в процессе обучения	12%	81%
Знание возможностей контроля самостоятельной работы учащихся с использованием BYOD-технологии (проведение тестирования и др.)	0%	75%
Готовность к использованию BYOD-технологии в своей работе	10%	90%
Готовность к сотрудничеству с учащимися при использовании BYOD-технологии на уроках	6%	65%

BYOD-технология становится в настоящее время широко используемой в педагогической практике, т.к. собственные смартфоны и планшеты выступают в качестве основного рабочего инструмента учеников на занятиях, с ними удобно работать, они всегда под рукой, являются современными и модными устройствами. Однако следует развивать грамотность преподавателей относительно использования BYOD-технологии на уроках в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Алексеева Т.В. Технологии BYOD в образовании. *Социосфера*. Сборники конференций НИЦ. 2015; № 17: 62 – 66.
2. Любанец И.И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе. *Вестник Донецкого педагогического института*. 2017; № 3: 82 – 88.
3. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
4. Саенко Л.А. *Институциональные факторы изменения социальных отношений безработных*. Автореферат диссертации … доктора социологических наук Ставрополь, 2011.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Анализ факторов, приводящих к деструкции профессиональной социализации обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (70): 70 – 71.
6. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2018; № 1: 93 – 97.
7. Саенко Л.А. *Педагогические технологии внутрифирменного обучения*: учебное пособие. Ставрополь: Бюро новостей, 2010.
8. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Т. 8, № 2: 209 – 216.

References

1. Alekseeva T.V. Tehnologii BYOD v obrazovanii. *Sociosfera*. Sborniki konferencij NIC. 2015; № 17: 62 – 66.
2. Lyubanec I.I. Ispol'zovanie BYOD-tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta*. 2017; № 3: 82 – 88.
3. Saenko L.A. Faktory formirovaniya cennostnyh orientacij i nravstvennyh ustanovok studencheskoj molodezhi. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2019; № 3 (72): 162 – 165.
4. Saenko L.A. *Institucional'nye faktory izmeneniya social'nyh otnoshenij bezrabotnyh*. Avtoreferat dissertacii … doktora sociologicheskih nauk Stavropol', 2011.
5. Saenko L.A., Zritneva E.I. Analiz faktorov, privodyaschih k destrukcii professional'noj socializacii obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 3 (70): 70 – 71.
6. Saenko L.A., Kulaeva Z.T. O formirovanii nravstvennyh cennostej studencheskoj molodezhi. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 1: 93 – 97.
7. Saenko L.A. *Pedagogicheskie tehnologii vnutrifirmennogo obucheniya*: uchebnoe posobie. Stavropol': Byuro novostej, 2010.
8. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; Т. 8, № 2: 209 – 216.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00945

Tskhovrebov A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian language Department, Military Institute (Engineering and Technical) Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev (St. Petersburg, Russia), E-mail: alanec1985@mail.ru*
Volynskaya A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Russian Language Department, Military Institute (Engineering and Technical) Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev (St. Petersburg, Russia), E-mail: annavolyn@gmail.com*

COMPOUND SENTENCES OF AN OPEN STRUCTURE WITH CONNECTIVE RELATIONS IN THE PRACTICE OF TEACHING RCTS. The article considers complex sentences of an open structure that express connective relations in the practice of teaching Russian as a foreign language. The authors analyzed training complex, designed to teach foreigners the Russian language, and found that in the domestic linguamethodical compound sentences are not considered as a subject of study, despite the fact that the need to use these syntactic constructions is brewing already at the elementary level of Russian language proficiency. During the analysis, it is found that the most frequent in the practice of teaching RCT is a single union and, which is mainly found in complex constructions of elementary formal composition with the value of complete or partial coincidence in time or the value of following.

Key words: **compound sentence, Russian as a foreign language, training, teaching methods, practice, aspect.**

А.С. Цховребов, *канд. пед. наук, доц., Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, E-mail: alanec1985@mail.ru*
А.В. Волынская, *к.ф.н., доц., зав. каф. русского языка Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, E-mail: annavolyn@gmail.com*

СЛОЖНОСОЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ОТКРЫТОЙ СТРУКТУРЫ С СОЕДИНИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются сложносочиненные предложения открытой структуры, выражающие соединительные отношения, в практике преподавания русского языка как иностранного. Авторы проанализировали учебно-методический комплекс, предназначенный для обучения иностранцев русскому языку, и выявили, что в отечественной лингвометодике сложносочиненные предложения не рассматриваются в качестве предмета обучения, несмотря на то, что необходимость в использовании данных синтаксических конструкций назревает уже на элементарном уровне владения русским языком. В ходе анализа установлено, что наиболее частотным в практике преподавания РКИ является одиночный союз *и*, который в основном встречается в сложных конструкциях элементарного формального состава со значением полного, частичного совпадения во времени или же значением следования.

Ключевые слова: **сложносочиненное предложение, русский язык как иностранный, обучение, методика преподавания, практика, аспект.**

Преподавание русского языка занимает важное место в системе обучения иностранцев в высших образовательных учреждениях Российской Федерации, поскольку профессиональная подготовка – получение будущей специальности – осуществляется на русском языке. Русский язык становится базовой дисциплиной в обучении иностранцев, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Становление иностранца как будущего специалиста зависит от успешного овладения не только навыками по всем видам речевой деятельности в устной и письменной форме, но и умением апеллировать учебно-научным стилем русского языка [1 – 6].

Типы сложносочиненных предложений (далее – ССП) встречаются в практике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) довольно часто, однако «в методике преподавания русского языка как иностранного аспект изучения грамматики не дифференцируется в отдельную систему обучения грамматическим правилам – грамматика, включающая различные формы, модели, образцы, вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного материала» [5, с. 127].

Как правильно отмечает В.В. Бабайцева, «уже само сочетание простых предложений в сложное показывает потребность в выражении (или усилении, актуализации) таких общих значений, которые требуют более тесных грамматических связей, чем соположение грамматически самостоятельных предложений» [1, с. 209].

Презентация ССП в обучении РКИ целесообразно, поскольку соответствует коммуникативной цели лингвометодики – коммуникативным потребностям иностранных обучающихся, которые пытаются строить коммуникацию, употребляя сложносочиненные предложения уже на элементарном уровне владения языком.

Однако в нормативных документах и материалах по РКИ виды сложносочиненного предложения специально не выделяются. В связи с этим считаем нужным проанализировать типы сложносочиненных предложений в практике преподавания РКИ, которые встречаются на элементарном, базовом, первом уровнях владения языком, что позволит с опорой на уже существующие теоретические положения и подходы к изучению ССП разработать новую стратегию обучения данным сложным синтаксическим единицам, предназначенную для работы в иностранной аудитории. Обратимся к некоторым лингвистическим характеристикам ССП. Итак, сложносочиненные предложения – это предложения, части которых соединены сочинительными союзами и грамматически не зависят друг от друга [2], то есть предикативные части синтаксически равноправны, однофункциональны [4]. По мнению В.В. Бабайцевой, «сложносочиненные предложения характеризуются нейтрализацией некоторых свойств, более ярко выраженных у бессоюзных и сложноподчиненных предложений» [1, с. 209].

Сложносочиненные предложения могут быть двучленными, состоящими из двух предикативных единиц, и многочленными, имеющими в своем составе более двух грамматических основ: *Погода резко поменялась, и нашу экскурсию пришлось перенести на другой день; И отец на заводе работает, и мама учится, и ребенок в это время находится в детском саду.*

Предикативные части ССП могут быть однотипными (двусоставными, или односоставными) или разнотипными (одна часть сложного предложения – двусоставная, другая – односоставная): *Солнце прямо смотрело на сарай, и его лучи играли на лицах женщин. Я пошел в гости к другу, но его дома не оказалось.*

Основным грамматическим средством связи между частями сложносочиненного предложения являются сочинительные союзы, которые по своему значению и по выражаемым ими смысловым отношениям делятся на: 1) соединительные: *и, да* (в значении *«и»*), а также повторяющиеся соединительные союзы *(и ... и, ни ... ни, как ... так и);* 2) противительные: *но, да* (в значении *«но»), однако, а, зато;* 3) разделительные: *или, либо, то ... то, не то ... не то, то ли ... то ли;* 4) присоединительные: *причем, да и, также* и др.; 5) пояснительные: *а именно, то есть;* 6) градационные: *не только ... но и, не то чтобы ... а (но), не столько ... сколько.*

Сочинительные союзы бывают одиночные – *и, а*; повторяющиеся – *и … и, или … или* (повторение возможное); *то … то, ни … ни* (повторение структурно обязательное) и двойные (парные) – *не только … но и, как … так и, насколько … настолько.* Как правило, повторяющиеся союзы встречаются лишь в предложениях открытой структуры, выражающих соединительные и разделительные отношения [4]. В практике преподавания РКИ уже на начальном этапе происходит знакомство с сочинительными союзами *и, а, но, или,* которые представляются обучающимся двумя способами – «как лексические единицы и как компоненты синтаксических структур» [3, с. 358]. В статье мы рассмотрим сложносочиненные предложения открытой структуры, которые встречаются в практике преподавания РКИ на начальном и среднем этапах: элементарном, базовом, первом уровнях. Опираясь на уж существующие в лингвометодике традиции, мы проанализируем семантические разновидности ССП открытой структуры для выявления их наличия и частотности употребления, что послужит разработке методики формирования синтаксических компетенций иностранцев при изучении текстов по языку специальности, в которых используются сложные предложения, не учтенные на начальном и среднем уровнях владения русским языком. Неучет разновидностей сложных предложений, выражающих разные смысловые отношения на рассматриваемых уровнях, вызывает сложности у иностранцев в употреблении этих конструкций в письменной научной речи, необходимой на старших курсах обучения.

Сложносочиненные предложения русского языка открытой структуры представляют собой незамкнутый открытый ряд, имеют неограниченное число частей. К предложениям открытой структуры относятся сложносочиненные предложения с соединительными и разделительными отношениями, грамматическим средством связи в которых выступают союзы широких отвлеченных значений, например, соединительные *и, и...и, ни..ни* (менее дифференцированы, семантически неоднородны) или разделительные *или, либо, или...или, либо...либо, то... то, не то...не то* (с узкоспециализированным соединительным значением).

Специфическим средством актуализации соединительных отношений является союз *и*. Он обеспечивает тесную связь между предикативными частями сложносочиненного предложения, при этом дает возможность представить события в обозримом, как бы законченном виде. Это позволяет в системе сочинительных союзов выделить союз *и*, как наиболее чисто выражающий соединительные отношения компонент, на основе чего соединяются части сложного предложения на равных правах и на равных значениях, то есть выражают отношения, которые являются полной противоположностью подчинительным союзам.

Согласно «Русской грамматике-2005», несмотря на неоднозначность, функциональную гибкость союза *и*, нельзя назвать его семантически опустошенным. Его семантическая характеристика устанавливается путем противопоставления союзу *или;* с союзом *и* несовместимо значение взаимоисключения, заключенное в *или* [2].

Таким образом, наиболее часто встречающимся элементом соединения в ССП с соединительными отношениями является союз *и*. Данный союз используется в ССП со значением однородности, перечисления равнозначных и независимых однотипных событий. Порядок следования частей может зависеть от смысловых отношений между частями ССП. Так, при одновременности действий порядок следования может быть изменен, при последовательности действий его нельзя нарушать. Например, перестановка частей в предложении: *Молния ударила дерево, и снизу оно начало гореть* – невозможна по причине устройства и расположения их в соответствии с последовательностью произошедших событий. Как говорилось выше, союз *и,* использующийся как одиночный или повторяющийся, является основным союзом (наиболее употребительным) для выражения соединительных отношений. Синтаксические модели с союзом *и* встречаются в практике преподавания РКИ в самом начале элементарного уровня, поэтому усваиваются достаточно легко иностранцами. В учебниках по РКИ уже на элементарном и базовом уровнях владения языком иностранцы знакомятся со сложносочиненными предложениями с союзом *и,* которые допускают разное отношение видо-временных планов в предикативных частях ССП и могут выражать одновременные действия (полное или частичное совпадение во времени) и отношения следования (временной последовательности).

Конструкции с союзом *и,* встречающиеся на элементарном уровне, носят характер однородности и сходства, который возникает в предикативных частях сложносочиненного предложения, что закрепилось во всех учебниках русского языка как иностранного, рекомендующих начинать знакомство с подобных отношений в ССП. Например: *Джон пишет упражнение, и Анна пишет упражнение.* В таких предложениях формальным выражением однородности может являться соотношение видо-временных форм глаголов-сказуемых, находящихся в предикативных частях ССП: несовершенный вид настоящего, прошедшего, будущего времени в первой части и несовершенный вид настоящего, прошедшего, будущего времени во второй части.

На элементарном уровне обучения одновременные действия с союзом *и* могут указывать на перечисленные события, полностью совпадающие во времени. Так, уже на элементарном уровне при ознакомлении с темой «Винительный падеж имен существительных» часто вводятся ССП, которые содержат слова в данной падежной форме и выражают значения полного совпадения во времени: *Мне нравятся китайские стихи, и я часто читаю их по-китайски.* В этом предложении формальным выражением «полного совпадения во времени» является соотношение несовершенного вида настоящего времени и несовершенного вида настоящего времени со значением постоянного действия, состояния. В подобных сложносочиненных предложениях во второй части могут быть лексические конкретизаторы – в данном случае указатели на постоянства событий *(часто, всегда, редко, постоянно и др.)*.

Как показывает практика, в методике преподавания РКИ на элементарном уровне сложносочиненные предложения с союзом *и* со значением «частичное совпадение во времени» встречаются реже, поскольку формальным выражением в них является соотношение видо-временных планов глаголов-сказуемых несовершенного и совершенного вида. На наш взгляд, нечастое использование указанных выразителей временного плана связано с тем, что тема «Виды глагола» является еще не изученным материалом в начале элементарного уровня. Она вводится позже, нежели время глагола, и поэтому еще требует от иностранца формирования знаний по этой теме.

В сложносочиненных предложениях с союзом *и* уже на элементарном уровне владения появляются отношения следования – временной последовательности, формальным выражением в которых выступает соотношение глаголов-сказуемых совершенного вида прошедшего времени в обеих предикативных частях: *Весной наступила хорошая погода, и мы пошли гулять в парк; В воскресенье он приготовил мясо по-китайски, и мы обедали вместе.* В данных предложениях единство временного плана явлений и ситуаций поддерживается наличием общего второстепенного члена – временного детерминанта.

Сложносочиненное предложение с союзом *и* базового и первого уровней при изучении темы *«Глаголы движения. Место движения»* также включает предикативные части, которые содержат значение «полное совпадение во времени» с соотношением глаголов несовершенного вида прошедшего времени: *Несколько месяцев он жил в Звездном городке, и российские специалисты готовили Марка к его первому космическому полету; Последние три года я работала генеральным директором этой фирмы, и я была счастлива; Десять дней продолжались гастроли театра, и десять дней в доме Чеховых был праздник.*

В учебниках базового уровня наблюдается наличие сложносочиненных предложений с союзом *и* со значением «частичное совпадение во времени» с соотношением несовершенного вида глагола прошедшего времени и совершенного вида прошедшего времени: *Мне всегда нравилась Россия, и я решил стать российским гражданином; В метро было много народа, и я заблудился; Он много занимался с космонавтами, его приняли в отряд космонавтов, и он стал готовиться к полету в космос; Длинная и трудная дорога кончилась, и директор подъехал к белому зданию.*

На первом уровне владения русским языком частичное совпадение во времени может реализоваться сочетанием глагола несовершенного вида настоящего времени с глаголом несовершенного вида сложной формы будущего времени: *Здоровье мое поправляется, и через неделю буду смотреться совсем здоровым.*

Практика преподавания РКИ на базовом уровне предполагает определенное наличие сложносочиненного предложения с союзом *и,* выражающим последовательные действия во времени: *Они подошли к метро, попрощались, и Наташа поехала домой; Один из них подошел к девушке, и они познакомились; Стихи понравились композитору, и он написал музыку.* Выразителем видо-временного плана в подобных предложениях являются глаголы-сказуемые совершенного вида прошедшего времени в обеих частях сложносочиненного предложения. Также встречаются примеры ССП со значением следования, в которых сказуемое может находиться в форме совершенного вида прошедшего времени в первой части и несовершенного вида настоящего времени во второй: *Я родилась на Волге, и каждый год мы вместе с мужем вздим туда отдыхать.* На первом уровне владения русским языком как иностранным также встречается использование сложносочиненного предложения с союзом *и*, части которого выражают значение последовательности во времени: *Завтра ко мне в гости придут друзья, и мы отметим мой день рождения.* В данном ССП средством выражения последовательного действия являются глаголы-сказуемые с соотношением совершенного вида будущего времени в обеих предикативных частях.

Анализ сложносочиненного предложения с соединительными отношениями в практике преподавания РКИ позволяет констатировать, что наиболее употребительным союзом в лингвометодике является одиночный союз *и*. В практике преподавания РКИ в основном встречаются сложные конструкции элементарного формального состава со значением полного, частичного совпадения во времени или же значением следования.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. *Русский язык: Синтаксис и пунктуация*. Москва: Просвещение, 1979.
2. Брызгунова Е.А., Габучан К.В., Ицкович В.А. и др. *Русская грамматика*: в 2 т. Москва, 1982; Т. 2: Синтаксис.
3. Вагнер В.Н. *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа*: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология». Москва: Владос, 2001.
4. Формановская Н.И. *Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения (включенное обучение)*. Москва: Русский язык, 1989.
5. Цховребов А.С. Проблема отбора и организации грамматического материала для обучения иностранцев русскому сложному предложению. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2020; № 2 (107): 226 – 234.
6. Рякина О.Р., Шаталова Н.С. Полуфункциональность моделирования в преподавании русского языка как иностранного. *Вестник Академии права и управления.* 2016; № 2 (43): 109 – 112.

References

1. Babajceva V.V. *Russkij yazyk: Sintaksis i punktuaciya*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
2. Bryzgunova E.A., Gabuchan K.V., Ickovich V.A. i dr. *Russkaya grammatika*: v 2 t. Moskva, 1982; T. 2: Sintaksis.
3. Vagner V.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryaschim i frankogovoryaschim na osnove mezh`yazykovogo sopostavitel'nogo analiza*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po special'nosti "Filologiya". Moskva: Vlados, 2001.
4. Formanovskaya N.I. *Slozhnoe predlozhenie v sovremennom russkom yazyke. Teoriya i uprazhneniya (vklyuchennoe obuchenie)*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
5. Chovrebov A.S. Problema otbora i organizacii grammaticheskogo materiala dlya obucheniya inostrancev russkomu slozhnomu predlozheniyu. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2020; № 2 (107): 226 – 234.
6. Ryakina O.R., Shatalova N.S. Polufunkcional'nost' modelirovaniya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Akademii prava i upravleniya.* 2016; № 2 (43): 109 – 112.

Статья поступила в редакцию 05.10.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00946

Shikhamirova B.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: 1994bata@mail.ru*

Aliyeva M.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: marzi.alieva@yandex.ru*

Zalitinova S.A., *senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Ataevna59@mail.ru*

SPECIFICS OF CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article examines the main features of conflicts that arise in the educational process of modern Russian universities. The main reasons that can lead to conflict situations are analyzed. In addition, it provides a typology of such conflicts. Much attention is also paid to the prevention of conflict in the organizations operating under higher professional education programs educational space. The author's system of conflict management and regulation at the University has been developed. Its components, knowledge and skills of participants in the educational process necessary for their implementation, as well as the level of their conflict culture are considered. The authors conclude that it is possible to prevent the occurrence of undesirable conflicts, as well as to eliminate or minimize the possible adverse effects of the already existing (structural) measures and interpersonal methods, requiring psychological and educational training of the head of the organization.

Key words: **teacher, student, university, conflict situations, conflict prevention, conflict culture, psychological culture.**

***Б.А. Шихамирова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: 1994bata@mail.ru*
***М.Б. Алиева**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: marzi.alieva@yandex.ru*
***С.А. Залитинова**, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Ataevna59@mail.ru*

СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье рассмотрены основные черты конфликтов, возникающих в образовательном процессе современных российских вузов. Проанализированы главные причины, которые могут привести к возникновению конфликтных ситуаций. Кроме того, в ней представлена типологизация подобных конфликтов. Значительное внимание также уделено предотвращению конфликтов в образовательном пространстве организаций, осуществляющих деятельность по программам высшего профессионального образования. Разработана авторская система управления и регулирования конфликтами в вузе. Рассмотрены её компоненты, знания и умения участников образовательного процесса, необходимые для их реализации, а также уровень их конфликтологической культуры.

Ключевые слова: **преподаватель, студент, вуз, конфликтные ситуации, предотвращение конфликтных ситуаций, конфликтологическая культура, психологическая культура**

Одной из существенных проблем, с которыми часто приходится сталкиваться руководителям, являются разного рода конфликты, возникающие в организации. Конфликт можно определить как противоречие, антагонизм, отсутствие согласия между двумя и более сторонами, каждая из которых стремится к принятию своей точки зрения. При этом, на наш взгляд, нельзя согласиться с концепцией бесконфликтного развития организации, которая предполагает, что с помощью хорошего руководства можно достичь гармонии и согласия в коллективе и избегать конфликтов. Скорее, руководителя должно насторожить длительное отсутствие конфликтов во вверенном ему учреждении. Последнее может привести к удовлетворению членов коллектива достигнутым и застою. Столкновение же взглядов, идей, установок при обсуждении проблем и принятии решений выявляет разнообразие альтернатив, дает дополнительную информацию и, в конечном счете, способствует развитию организации [1, с. 149].

С другой стороны, встречаются также деструктивные конфликты, дезорганизующие работу коллектива. В основном они носят межличностный характер. Конфликтующие стороны меньше заботятся о деле, а больше – о борьбе. Межличностные конфликты, будучи наиболее распространённым типом, могут в ряде случаев носить функциональный характер. Хорошим примером является ситуация, при которой каждый из руководителей структурных подразделений убеждает вышестоящего начальника выделить недостающие ресурсы. В других случаях межличностные конфликты проявляются как столкновения людей с различными чертами характера, убеждениями и ценностями, существенно затрудняющие конструктивное сотрудничество.

Так, практически неизбежными представляются конфликты в образовательной среде современного российского вуза, которым будет посвящена настоящая статья [2].

Как уже говорилось выше, в современной организации ВО возникновение конфликтных ситуаций можно считать практически неизбежным [3 – 6]. Это обстоятельство обусловлено в первую очередь тем фактором, что субъекты образовательного процесса являются носителями различных социальных статусов и характеризуются различием ролей и функций [7, с. 300]. Представим основные типы таких конфликтов в форме таблицы.

В целом же можно с определённой долей уверенности утверждать, что конфликты, возникающие в образовательной среде вуза, связаны в первую очередь

Таблица 1

Характеристика основных типов конфликтов,
возникающих в образовательной среде современного российского вуза

Тип конфликта	Причины возникновения	Краткая характеристика
«Студент – преподаватель»	получение отрицательных оценок из-за личной неприязни преподавателя к студенту	Иногда студенты вступают в открытый конфликт с преподавателем. Чаще встречаются скрытые формы протеста в виде отрицательных чувств: ненависти, недоверия, презрения, ревности, враждебности, которыми они в дальнейшем делятся со своим окружением
	ущемление прав студентов со стороны преподавателей	
	предвзятое отношение со стороны преподавателей	
	недостаточно высокая компетентность членов педколлектива	
	срыв занятий в связи с отсутствием преподавателя на рабочем месте	
«Студент – студент»	неадекватность оценок и самооценок	Особенно характерными для студентов младших курсов являются обостренное чувство собственного достоинства, категоричность и максимализм, что зачастую приводит к неадекватной оценке ими происходящего [8, с. 117]. В дальнейшем, как правило, межличностные взаимодействия студентов приобретают более осознанный характер, формируются микрогруппы по принципу межличностной совместимости, в которых межличностные конфликты являются, скорее, исключением, а, возникнув, разрешаются самими студентами
	зависть к чужим успехам, бестактность в общении	
	аксиологические различия	
	различия в социальном положении студентов	
«Преподаватель – руководство»	неопределенность перспектив роста	При высоком уровне психологической культуры руководителей и других работников в образовательной организации преобладают деловые, функциональные конфликты. При более низком её уровне чаще встречаются межличностные конфликты, играющие деструктивную роль
	чрезмерная, по мнению преподавателей, нагрузка и большое число обязанностей	
	нечеткое разграничение прав и обязанностей	
	возникающее у некоторых преподавателей чувство обиды и зависти по отношению к руководству и/или коллегам	
«Преподаватель – преподаватель»	поведение опытных преподавателей, подчеркивающее степень их превосходства по отношению к более молодым коллегам	
	соперничество преподавателей, достигающих высокого уровня профессиональной компетентности, с ранее признанными авторитетами	
	создание некоторыми преподавателями благоприятного впечатления о себе не посредством продуктивной деятельности, но путём имитации собственного участия в различных общественных мероприятиях	

Таблица 2

Меры по предотвращению конфликтных ситуаций в современном российском вузе и минимизации их негативных последствий

Структурные меры		Межличностные методы	
Наименование	Краткая характеристика	Наименование	Краткая характеристика
Повышение квалификации преподавательского состава	В образовательной организации должна быть создана эффективная система повышения квалификации и квалификационной переаттестации. Каждым педагогическим работником должна ощущаться перспектива роста	Умение руководителя соблюдать принципы «социальной дистанции»	В случае правильного выбора социальной дистанции представляется возможным предотвратить как те межличностные конфликты, которые могут вспыхнуть, когда члены педколлектива вуза очень близки друг к другу, таки и возникающие в случаях, когда они чрезмерно далеки друг от друга
Социальное развитие коллектива	Руководителем должно уделяться большое внимание развитию социальной инфраструктуры, улучшению условий труда преподавателей. Подобные меры повышают у них чувство уверенности в завтрашнем дне, способствуют снижению конфликтности и закреплению кадров [2]	Соблюдение руководителем ОО правила «сглаживания»	Руководителю следует по возможности не выпускать наружу признаки конфликтных ситуаций, апеллируя к потребности в солидарности
Разъяснение требований к работе	Руководитель образовательной организации обязан позаботиться о том, чтобы каждый педагогический работник был хорошо осведомлён о своих полномочиях и ответственности, уровне результатов, которых он должен достигнуть, правилах и процедурах, действующих в данном вузе	Метод обращения к значимости другого и всемерной поддержки его значимости	Особенно эффективен в плане предотвращения межличностных конфликтов, а также более быстрого, безболезненного и результативного их разрешения
Комплексные общие цели образовательной организации	Должны быть сформулированы и разъяснены всем членам педколлектива вуза. В этом случае существенная часть усилий будет направлена на их достижение, а не на выяснение отношений и конфронтацию	Метод исключаемой социальной демонстрации	Чем чаще из взаимоотношений педагогических работников будет исключаться социальная демонстрация – произвольное или непроизвольное подчеркивание различий между ними, тем больше в процессе функционирования вуза представится шансов на конструктивное сотрудничество между ними [1, с. 150]
Оплата труда и вознаграждения	Системе оплаты труда, действующей в образовательной организации, должны быть присущи эффективность и справедливость. Вознаграждение может быть использовано для управления конфликтной ситуацией. Оно не должно поощрять неконструктивное поведение отдельных лиц или групп		

с разрешением возникающих в учебно-воспитательном процессе противоречий [4, с. 29]. Для этих, последних, характерна повышенная степень несовпадения ценностно-нормативных установок субъектов конфликтного взаимодействия. Осуществлять предотвращение конфликтных ситуаций, ликвидацию возникших и минимизацию их негативных последствий можно с помощью мер различного характера (табл. 2).

При этом сравнительно простое решение имеют те конфликтные ситуации, которые можно отнести к стандартно решаемым. В таких ситуациях от руководителя требуется лишь достаточный уровень административно-правовой компетентности [5, с. 60].

На основании вышеизложенного отметим, что система управления и регулирования конфликтных ситуаций в вузе должна включать ряд компонентов (табл. 3).

Далее преподаватели системы ВО должны не только иметь в своем распоряжении различные подходы к конфликтным ситуациям, но также и уметь гибко пользоваться ими с учетом, в том числе, национального менталитета обучающихся. Актуальность данного требования обусловлена тем, что в российских вузах в настоящее время обучаются интернациональные студенты [3, с. 80].

Далее в основу имиджа современного преподавателя высшей школы должна лечь конфликтологическая культура [5; 6; 7]. Ещё одним необходимым условием является включение тематики, связанной с конфликтными ситуациями в образовании, в планы по подготовке студентами ВКР, курсовых работ, отдельных НИР и НИРС.

Анализ специфики возникновения и предотвращения конфликтных ситуаций в образовательном пространстве современного российского вуза позволяет с определённой долей уверенности утверждать, что:

– возникновение конфликтных ситуаций в образовательной среде современного российского вуза представляется неизбежным, так как участники образовательного процесса представляют собой носителей различных социальных статусов, отличаясь различием ролей и функций;

Таблица 3

Компоненты системы управления и регулирования конфликтных ситуаций в вузе

Наименование компонента	Роль в процессе предотвращения и минимизации последствий конфликтных ситуаций
Интеграция в программу по повышению квалификации преподавателей курса «Конфликтология»	Формирование у членов педагогических коллективов конфликтной компетенции [1; 2; 4]
Укрепление социальной защиты профессорско-преподавательского состава вузов путем повышения заработной платы и предоставления социальных льгот	Повышение качества работы преподавательских кадров, снижение вероятности проявлений коррупционной деятельности
Создание в структуре учебных заведений конфликтных центров и отделов с привлечением для работы в них квалифицированных преподавателей и наиболее подготовленных студентов по прохождении ими курса по разрешению конфликтов в образовательной среде	Развитие у педагогов умения эффективно улаживать споры и разногласия между студентами, студентами и преподавателями
Введение учебной дисциплины «Конфликтология» в качестве факультатива для студентов	Развитие компетенций, связанных с разрешением конфликтов и минимизацией их негативных последствий у будущих специалистов образовательной сферы

– основными типами межличностных конфликтов, возникающих в вузе, являются «студент – преподаватель», «студент – студент», «преподаватель – руководство», а также «преподаватель – преподаватель»;

– предотвращать возникновение нежелательных конфликтов, а равно ликвидировать или максимально ослабить возможные неблагоприятные последствия уже возникших можно с помощью организационных (структурных) мер и межличностных методов, требующих психолого-педагогической подготовки руководителя;

– система управления и регулирования конфликтов в образовательной организации должна включать интеграцию в программу по повышению квалификации преподавателей курса «Конфликтология»; укрепление социальной защиты профессорско-преподавательского состава вузов путем повышения заработной платы и предоставления социальных льгот;

– в целях наиболее эффективного предотвращения и урегулирования конфликтных ситуаций в основу имиджа современного преподавателя высшей школы должна лечь конфликтологическая культура;

– кроме того, необходимо, чтобы тематика, связанная с конфликтными ситуациями, их предотвращением и минимизацией негативных последствий, использовалась при разработке тематики ВКР, курсовых работ, НИР и НИРС.

Библиографический список

1. Нестерова Л.В. Конфликты в вузе: классификация, причины и способы их разрешения *Четвертые Декартовские чтения «Рационализм и универсалии культуры»:* материалы Международной научно-практической конференции. 2017: 148 – 156.
2. Валиев И.С. *Анализ и способы решения конфликтов в сфере высшего образования.* Available at: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/7420/s013-137.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Белозеров В.С., Щитова Н.А., Чихичин В.В., Соловьев И.А. Иностранные студенты на Северном Кавказе: региональные различия и проблемы адаптации *Наука. Инновации. Технологии.* 2017; № 4: 79 – 92.
4. Ефимчик Е.Е. *Человеческий фактор в управлении: конспект лекций.* Минск, 2008.
5. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования *Проблемы современного педагогического образования.* 2015; № 49-1: 55 – 65.
6. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентноспособности вуза *Научные исследования и образование.* 2015; № 1: 230 – 232.
7. Пименова Е.В., Сёмина И.С., Соколова И.Ю., Сорокопуд Ю.В., Уварова Н.Н., Дьяченко А.С. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. *Научно-методический электронный журнал Концепт.* 2013; Т. 1: 296 – 302.

References

1. Nesterova L.V. Konflikty v vuze: klassifikaciya, prichiny i sposoby ih razresheniya *Chetvertye Dekartovskie chteniya «Racionalizm i universalii kul'tury»:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 148 – 156.
2. Valiev I.S. *Analiz i sposoby resheniya konfliktov v sfere vysshego obrazovaniya.* Available at: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/7420/s013-137.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Belozerov V.S., Schitova N.A., Chihichin V.V., Solov'ev I.A. Inostrannye studenty na Severnom Kavkaze: regional'nye razlichiya i problemy adaptacii *Nauka. Innovacii. Tehnologii.* 2017; № 4: 79 – 92.
4. Efimchik E.E. *Chelovecheskij faktor v upravlenii: konspekt lekcij.* Minsk, 2008.
5. Gorbunova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie buduschego uchitelya v kontekste sovremennoj paradigmy obrazovaniya *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2015; № 49-1: 55 – 65.
6. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovanie intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentnosposobnosti vuza *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie.* 2015; № 1: 230 – 232.
7. Pimenova E.V., Semina I.S., Sokolova I.Yu., Sorokopud Yu.V., Uvarova N.N., D'yachenko A.S. Formirovanie imidzha buduschego pedagoga v processe professional'noj podgotovki. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal Koncept.* 2013; T. 1: 296 – 302.

Статья поступила в редакцию 05.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00947

Rasskazova L.A., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: love.rasskazova@mail.ru*

THE SPECIFICS OF PREPARING STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT OF SAXOPHONE PLAYING IN THE CLASS OF WIND INSTRUMENTS. The article considers difficulties encountered by students in the class of wind instruments in preparation for the transition to saxophone playing. The work is based on the analysis of training methods on wooden wind instruments, the emphasis is placed on the emergence of specific difficulties, as well as problems at the beginning of training, inherent in the mastery of the saxophone and the system of additional music education in general. Conditions and causes of learning problems are identified and defined, differentiated and opportunities for overcoming them are shown. The presented material allows to conclude that in the existing methods of training on the saxophone there is practically no attention paid to the preparatory stage of training. Attention is focused on the setting of the body and hands, the development of breathing and the formation of ambouchure. However, there is very little consideration of the overall primary training of the student, as well as overcoming the difficulties of primary education in a modern child. It can be concluded that there is a growing need to expand the range of issues in the teaching of wooden wind instruments, as well as in updating a number of methodological guidelines.

Key words: **child, primary education, musical development, playing musical instrument, saxophone, recorder.**

Л.А. Рассказова*, аспирант, Московский городской педагогический университет, Институт культуры и искусств, г. Москва,*
E-mail: love.rasskazova@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ САКСОФОНА В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

В статье рассмотрены трудности, возникающие у обучающихся в классе духовых инструментов в период подготовки к переходу на саксофон. На основании анализа методик обучения на деревянных духовых инструментах делается акцент на возникновении специфических трудностей, а также проблем в начале обучения, присущих освоению саксофона и системе дополнительного музыкального образования в целом. Были выявлены и определены условия и причины возникновения проблем обучения, дана их дифференциация и показаны возможности преодоления. Представленный материал позволяет сделать вывод, что в существующих методиках обучения на саксофоне практически нет места подготовительному этапу. Фокусируется внимание на постановке корпуса и рук, развитии дыхания и формировании амбушюра. Однако крайне мало рассматривается общая первичная подготовка учащегося, а также преодоление трудностей начального обучения у современного ребенка. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что растет необходимость в расширении круга проблематики в методике преподавания деревянных духовых инструментов, а также в обновлении ряда методических указаний.

Ключевые слова: **ребенок, начальное обучение, музыкальное развитие, игра на музыкальном инструменте, саксофон, блокфлейта.**

Наиболее плодотворным и важным временем для музыкального развития ребенка, в частности развития навыков игры на инструменте и приобщения к музыке в целом, является дошкольный возраст. В этот период формируются когнитивные интересы ребенка, он все больше проявляет естественную возрастную активность, которую нужно направлять в созидательное и творческое русло. Активный поиск как форма общения с окружающим миром заложена в человеке с рождения. Необходимо с раннего возраста поддерживать и поощрять активный поиск и ни в коем случае не пытаться его подавить, превращая в пассивное мировосприятие [1].

Школа как социальный институт призвана воспитывать гармоничного человека, стимулировать его активность, раскрывать творческий потенциал. Однако самым распространенным методом и основой всего школьного обучения по-прежнему служит объяснительно-иллюстративный метод. Его суть заключается в передаче готовых знаний, потому во время образовательного процесса учащийся, как правило, не проявляет ни поисковую, ни творческую активность. В результате у него подавляется интерес к открытиям, инициативе и постепенно формируется пассивное мировосприятие.

Одной из актуальных задач современной музыкальной педагогики является совершенствование комплексного всестороннего воспитания учащихся. В этом плане занятия на музыкальном инструменте предполагают проблемное обучение и активизацию самостоятельной работы. Преподавание опирается на широкое применение методов обучения и воспитания, которые способствуют развитию у детей интереса к музыке, раскрепощению их творческих сил, формированию эстетического вкуса, восприятию и пониманию академической музыки.

Цель настоящей статьи – рассмотреть проблемы начального обучения в классе духовых инструментов, а именно на саксофоне и блокфлейте с современной позиции возникающих трудностей и путей их преодоления. В некоторых классах духовых инструментов на начальном этапе обучения используется блокфлейта для подготовки начинающего исполнителя к переходу на более сложный и громоздкий саксофон. Некоторые же педагоги предпочитают приступать к обучению учащегося непосредственно с саксофона. При этом перед педагогом стоит ряд проблем, обусловливающих трудности начального периода обучения.

Так, расширить музыкальный кругозор обучающихся позволяет достаточно большой и разнообразный репертуар, состоящий из произведений разных жанров и стилей как классической музыки, так и музыки эстрадно-джазового направления. Данный репертуар способен пробудить и развить интерес начинающих духовиков к процессу обучения.

Устоявшийся репертуар для саксофона является важным учебным материалом. Он предоставляет возможность решить ряд актуальных задач в педагогике духового искусства, а именно: воспитательных, эстетических, музыкально-образовательных, общепедагогических. Органичный и приемлемый репертуар помогает педагогу сформировать навыки импровизации, развить интерес к музыке и эстетический вкус, подготовить учащихся к восприятию и пониманию более сложных форм музыкальных произведений.

Опираясь на опыт исполнения академической музыки, учащийся в дальнейшем сможет более качественно и осмысленно исполнять эстрадно-джазовую музыку.

Наличие класса деревянных духовых инструментов (блокфлейта, саксофон) для начинающих исполнителей оживляет учебную обстановку в детской музыкальной школе, мотивирует к учебному процессу и внеклассной концертной и конкурсной деятельности. На концертах учащиеся знакомятся с разнообразным репертуаром для духовых инструментов, что может побудить к дальнейшему развитию мотивации и интереса к обучению. Специфика деревянных духовых инструментов определяет различные сроки обучения. Одну из главных ролей в их установлении играют возраст, общая подготовка, физические и музыкальные данные учащегося. Более оптимальными сроками обучения игре на саксофоне считается возраст 5 и 7 лет. Различное продвижение учеников, обучающихся в эти сроки, отражено в примерных экзаменационных программах соответствующих классов ДМШ.

Подготовительный этап обучения является наиболее значительным и ценным (с точки зрения исполнительских перспектив) этапом обучения – фундаментом, на который в последующем опирается исполнительский базис музыканта. Педагогические цели и задачи программы обучения во многом основываются на самостоятельности обучающегося. За время подготовительного этапа и первого года обучения педагог должен обучить учащегося основам исполнительского дыхания, сформировать амбушюр, научить координировать движения во время исполнения, подготовить к чтению с листа несложных произведений, ансамблевых и оркестровых партий, игре в различных ансамблях.

Многочисленные проблемы начального обучения на саксофоне так или иначе отражают известные и доступные для работы с учащимися методики обучения игре на саксофоне: труды В.Д. Иванова [2; 3], А.Б. Ривчуна [4] и М.К. Шапошниковой [5]. На основе методических разработок этих известных отечественных музыкантов и педагогов-исследователей в области исполнительства на духовых инструментах выросло не одно поколение учащихся. Кратко рассмотрим основные тезисы их методик.

Как считает Иванов Владимир Дмитриевич, индивидуальные технические качества исполнителя, как целостного комплекса умений и навыков, зависят от тяги к занятиям на инструменте, от постоянного совершенствования исполнительской техники и удовлетворенности своими результатами. «Стержнем занятий должна явиться правильная и целенаправленная их организация. В процессе непрерывного развития индивидуальной исполнительской техники саксофонисту необходимо хорошо усвоить музыкально-теоретические знания, навыки чтения с листа, игры наизусть, чистоты интонирования, ощущение красивого саксофонного звука. Большое значение будет иметь также накопление опыта игры в оркестре или ансамбле, изучение сольного репертуара. В данном пособии автором предлагаются общие методические ориентиры и педагогические установки, в основе которых лежит личный исполнительский и педагогический опыт» [2, с. 1].

Александр Борисович Ривчун является автором пособий «Школа игры на саксофоне» и «40 этюдов для саксофона». В принципах методики А.Б. Ривчуна нет чёткого разделения между учениками различных классов, однако он фокусирует внимание на технической составляющей обучения музыканта-исполнителя. Прежде всего, учащийся должен уделять время работе над гаммами и этюдами. Также методика этого автора базируется на общей постановке корпуса исполнителя, развитии исполнительского дыхания, формировании амбущюра, чёткой артикуляции и аппликатурной дисциплине. Материал располагается по классической схеме «от простого – к сложному».

В репертуаре Маргариты Константиновны Шапошниковой важное место занимают классические произведения для саксофона и многочисленные сочинения. В отличие от методики В.Д. Иванова, в методике М.К. Шапошниковой есть и направленность на джаз. По мнению Маргариты Константиновны, знакомство с эстрадно-джазовой манерой исполнения следует начинать с теми учащимися, которые более успешно усвоили основы академической игры и техники исполнения. Хрестоматия, составленная Маргаритой Константиновной, построена по принципу повышения уровня сложности. В более старших классах программа произведений усложняется в техническом плане (регистр и диапазон) и в художественном (увеличивается объем произведений). Ближе к концу сборника имеются упражнения для подготовки к эстрадно-джазовой манере исполнения, это упражнения на свинги би-боп. Методика М.К. Шапошниковой отличается глубокой дифференциацией обучения по классам. Расширить музыкальный кругозор юных исполнителей позволяет достаточно большой и разнообразный репертуар, состоящий из произведений разных жанров и стилей – как классической музыки, так и музыки эстрадно-джазового направления. Это способствует пробуждению и развитию интереса начинающих духовиков к процессу обучения.

Обучение игре на деревянных духовых инструментах требует от учащихся, помимо музыкальных способностей, также хорошего здоровья и физической подготовки. Для выработки точной интонации необходимо постоянно развивать музыкальный слух ученика, а также чувство самоконтроля.

В процессе работы с начинающими в классе саксофона был выявлен ряд общих трудностей, относящихся и к блокфлейте, и собственно к саксофону. Перечислим эти трудности и дадим им педагогическую интерпретацию.

1. Отсутствие теоретических знаний. На ранних этапах подготовки учащегося к освоению духовых инструментов у него отсутствуют теоретические знания и общее представление о системе дополнительного музыкального образования. Для освоения программы педагог не может обойтись без объяснения теоретического материала для более быстрого и успешного усвоения знаний и умений на уроках. Однако это совсем не означает отказа от практической подготовки начинающего исполнителя к игре на духовом инструменте.

В теоретические знания входит информация о нотах и длительностях, о штрихах и динамике. По мере обучения все чаще возникает необходимость в понимании сути и специфики штриха на духовом инструменте, так как штрихи зависят от работы языка, а например, в случае legato участвуют язык, дыхание и работа пальцев. Не стоит пренебрегать и знаниями о динамике, поскольку она связана с освоением исполнительского дыхания, которое в дальнейшем будет развиваться и совершенствоваться. В изданных учебных пособиях и школах для начинающих сегодня предусмотрены упражнения на штрихи и динамику.

2. Изучение аппликатуры. Координация рук при игре на духовом инструменте не свойственна человеку в повседневной жизни. Пальцы осуществляют переменные движения одновременно, что может привести к зажатию рук, амбушюра, шеи и корпуса тела в целом. Кажущаяся простота игры может спровоцировать дальнейшие негативные реакции вплоть до отказа от последующих занятий. Вследствие этого необходимо донести до ученика важность начального этапа обучения. Практика работы с начинающими в классе духовых инструментов показывает, что на духовых инструментах сложнее запомнить местонахождение необходимого звука, чем на струнных или клавишных инструментах. Например, на фортепиано при одном звукоизвлечении участвует один палец, тогда как на блокфлейте при звузоизвлечении, например, фа# первой октавы будут опущены шесть пальцев из семи. А при переносе фа# на октаву выше будет уже задействована другая комбинация лишь из четырех пальцев. Отметим, что при игре одной и той же ноты на октаву выше или ниже используются разные типы выдыхаемого воздуха (теплый и холодный).

3. Отсутствие навыка исполнительского дыхания и не сформированный амбушюр. Монотонность усвоения упражнений по овладению исполнительским дыханием может навеять на ученика скуку. Нередко ученику кажется, что этот этап можно пропустить, однако в этом случае ученик обязательно столкнется с тем, что просто физически не сможет воспроизвести некоторые звуки. У каждого духового инструмента есть звуки, на воспроизведение которых тратится совсем мало сил, но таких звуков немного, от силы 3 – 4. Именно с них и стоит начать обучение, опираясь на простые попевки и песенки. Только после усвоения аппликатуры и дыхательных упражнений можно переходить к более сложным произведениям, постепенно увеличивая диапазон и добавляя хроматизмы. Для начинающих это далеко не просто, поскольку каждый звук имеет свою аппликатуру.

4. Комплексное применение теоретических и практических знаний. Данный этап является определенным итогом применения приобретенных знаний на начальном этапе обучения. Здесь задействованы зрительная память (ученик

играет по нотам) и мышечная память (ученик координирует работу пальцев, локтей, корпуса и сочетает это с исполнительским дыханием). Достаточно сложно контролировать все эти составляющие одновременно с чтением нот. Помимо работы пальцев на инструменте и зрительным сосредоточением на тексте произведения следует помнить о правильном вдохе и выдохе, а также регулировании мышц амбушюра. Заметим, что только после формирования навыка запоминания нот и аппликатуры можно вводить чтение с листа как отдельную дисциплину.

Отметим и переход с блокфлейты на саксофон, который может быть достаточно проблематичным из-за ряда причин:

1. Разная специфика исполнительского дыхания. Звукоизвлечение на саксофоне гораздо интенсивнее, чем на блокфлейте, и по этой причине переход с одного инструмента на другой будет занимать время. Для более простого перехода необходимо постоянно играть на блокфлейте с «опорой».

2. Постановка амбушюра должна быть максимально приближена к постановке на саксофоне. У блокфлейты также имеется мундштук, однако он отличается от мундштука саксофона. У последнего проработанная и усложненная конструкция мундштука и наличие трости, что отличает саксофон от мундштука блокфлейты, хотя внешне это мало заметно.

3. Положение пальцев на блокфлейте является немного полусогнутыми в фалангах и педагогу необходимо следить за таким положением. Иначе при переходе на саксофон пальцы останутся в этом же положении, и впоследствии это будет вызывать трудности при игре более сложных техничных произведений.

4. Темп усвоения учебного материала. Из-за легкого дыхания и простоты инструмента темп усвоения учебного материала гораздо быстрее, и учащемуся легче справиться с рядом общих трудностей. Однако при переходе с блокфлейты на саксофон приходится возвращаться к более простым по содержанию и техническому уровню произведениям, поскольку у ребенка еще не устоялось представление об исполнительском дыхании и адаптации к схожей, но иной аппликатуре.

Подготовительный этап обучения на духовых инструментах тесно связан с названными проблемами обучения. Педагогу необходимо понимать важность своевременной теории и практики, чтобы выстроить грамотную и продуктивную траекторию обучения, обеспечивающую учащемуся постоянное развитие и совершенствование в игре на духовом инструменте. Каждый из музыкальных инструментов имеет свою специфику и сложности в освоении, и духовые инструменты не являются исключением. Описанные трудности могут вызывать отторжение и раздражение у ученика и в дальнейшем привести к негативным последствиям, связанным со слабой волей и мотивацией к обучению. В связи с этим очень важен первый контакт ученика с инструментом. Правильная постановка, постепенное освоение игровых умений и навыков, концертная деятельность становятся необходимыми условиями успешного обучения игре на духовых инструментах. Описанные методики преподавания на саксофоне опираются на технические составляющие юного исполнителя. Педагог должен обращать внимание не только на них, но и расширять взгляды на проблематику образовательного процесса.

Библиографический список

1. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. *Мозг, обучение, здоровье*. Москва: Просвещение, 1989.
2. Иванов В.Д. *Основы индивидуальной техники саксофониста.* Москва: Музыка, 1993.
3. Иванов В.Д. *Школа академической игры на саксофоне*. Москва: Издатель Диков М., 2003.
4. Ривчун А.Б. *Школа игры на саксофоне* Москва: Музыка, 2012.
5. Шапошникова М.К. *Хрестоматия для саксофона*. Москва: Музыка, 2007.
6. Усов Ю.А. *История зарубежного исполнительства на духовых инструментах*. Москва: Музыка, 1986.
7. Забара Г.И. *Некоторые вопросы методики преподавания игры на деревянных духовых инструментах*. Минск: Институт культуры Беларуси, 2012.

References

1. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. *Mozg, obuchenie, zdorov'e*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
2. Ivanov V.D. *Osnovy individual'noj tehniki saksofonista.* Moskva: Muzyka, 1993.
3. Ivanov V.D. *Shkola akademicheskoj igry na saksofone*. Moskva: Izdatel' Dikov M., 2003.
4. Rivchun A.B. *Shkola igry na saksofone* Moskva: Muzyka, 2012.
5. Shaposhnikova M.K. *Hrestomatiya dlya saksofona*. Moskva: Muzyka, 2007.
6. Usov Yu.A. *Istoriya zarubezhnogo ispolnitel'stva na duhovyh instrumentah*. Moskva: Muzyka, 1986.
7. Zabara G.I. *Nekotorye voprosy metodiki prepodavaniya igry na derevyannyh duhovyh instrumentah.* Minsk: Institut kul'tury Belarusi, 2012.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 167 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00948

Razumov V.I., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russia), E-mail: rvi57@mail.ru*
Skosyreva N.D., *Cand. of Sciences (Philosophy), Head of Department of Philosophy, History, Economic Theory and Law, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
Zinich A.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: av.zinich@omgau.org*
Pomogaev V.M., *Cand. of Sciences (Economics), Vice-Rector for Economics and Informatization, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: vm.pomogaev@omgau.org*
Revyakina Yu.N., *Public Relations Manager, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: yun.revyakina@omgau.org*

FORMATION OF A HYPOTHESIS FOR RESEARCHING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF RURAL YOUTH IN FORSIGHT-INSAFING FORMAT. The article discusses the experience of forming and testing the hypothesis of an interdisciplinary study of the problem of professional self-determination of rural youth in the context of the digitalization of the economy. The methodological basis of the process of formation and approbation of scientific research is the system-cybernetic approach, in accordance with which the object of research is considered in the format of a dynamic information system (DIS). As a research procedure, the authors propose foresight-insafing. The article notes that foresight-insuring is a practice-oriented modification of insafing, and it will act as a procedure for both sweeping and testing the formulated hypothesis. Insafing as an area of applications of the theory of dynamical systems (TDIS) makes it possible to relate any of the topics discussed with the entire already accumulated base of developments. Communication technology of insafing provides an opportunity for a serious interdisciplinary study of the topic. The article considers an example of the development of a specific scientific hypothesis. The authors put forward a hypothesis in which it is assumed that the course of professional self-determination of rural youth is seriously disturbed by the contradictions between the attraction to the traditional attitude towards rural professions and a new approach to them dictated by the spread of various manifestations of digitalization in the agro-industrial complex. In the course of insuring, significant categories were identified that reveal the problem, which, in accordance with the TDIS, were built into the scheme, relationships were identified, and contradictions were highlighted. At the first stage, digraphs were identified: rural youth, professional self-determination, digitalization. By carrying out decryption and mutation procedures up to level 4, digraphs of the second level are built: multiculturalism of rural youth, development trajectory, systemic transformation of thinking and third-level digraphs: digital practice, digital self-determination, digital ecology. The article provides an example of a mechanism for performing mutations and a convolution of these concepts, as a result of which new sequences of categories have been formulated, through which it becomes possible to interpret the professional self-determination of rural youth in the context of the digitalization of the economy in completely new interdisciplinary perspectives of understanding. To test the hypothesis formulated above, insafing was a procedure involving participants and experts in practical activities on the use of organizational-activity games as a tool for transferring knowledge to the level of practice, for transferring acquired knowledge to the status of technology. The hypothesis formulated above is not only the basis for constructing a model of the corresponding DIS, but it becomes the basis of an actual project, in the implementation of which the participants of the foresight insafing are included.

Key words: **professional self-determination, foresight, insafing, research methodology, rural youth.**

В.И. Разумов, *д-р филос. наук, проф., Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: rvi57@mail.ru*
Н.Д. Скосырева, *канд. филос. наук, зав. каф. философии, истории, экономической теории и права Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
А.В. Зинич*, канд. экон. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: av.zinich@omgau.org*
В.М. Помогаев, *канд. экон. наук, проректор по экономике и информатизации Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: vm.pomogaev@omgau.org*
Ю.Н. Ревякина, *менеджер по связям с общественностью, Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: yun.revyakina@omgau.org*

ФОРМИРОВАНИЕ ГИПОТЕЗЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ФОРМАТЕ ФОРСАЙТ-ИНСЕЙФИНГА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07366.

В статье рассмотрен опыт формирования и апробации гипотезы междисциплинарного исследования проблемы профессионального самоопределения сельской молодежи в условиях цифровизации экономики. Методологическим основанием процесса формирования и апробации научного исследования явился системно-кибернетический подход, в соответствии с которым объект исследования рассматривается в формате динамической информационной системы (ДИС). В качестве процедуры исследования авторами предложен форсайт-инсейфинг. В статье отмечается, что форсайт-инсейфинг представляет собой практико-ориентированную модификацию инсейфинга, и он выступит процедурой как развертки, так и проверки сформулированной группой гипотезы. Инсейфинг как область приложений ТДИС делает возможным соотнести любую из обсуждаемых тем со всей уже накопленной базой разработок. Коммуникационная технология – инсейфинг – предусматривает возможность серьёзной междисциплинарной проработки темы. В статье рассмотрен пример разработки конкретной научной гипотезы, в которой предполагается, что ход профессионального самоопределения сельской молодежи серьезно нарушается противоречиями между тяготением к традиционному отношению к сельским профессиям и новым подходом к ним, диктуемым распространением в АПК разнообразных проявлений цифровизации. В ходе инсейфинга были выделены значимые категории, раскрывающие проблему, которые в соответствие с теорией динамических систем (ТДИС) были встроены в определенную схему, определены взаимосвязи, выделены противоречия. На первом этапе участники исследования выделили тройку орграфов: сельская молодежь, профессиональное самоопределение, цифровизация. Проводя процедуры дешифровки и мутаций до 4 уровня, в соответствии с процедурами, предусмотренными для работы с ДИС, выстроены орграфы второго уровня: мультикультурализм сельской молодежи, траектория развития, системная трансформация мышления, затем и орграфы третьего уровня: цифровая практика, цифровое самоопределение, цифровая экология. В статье приведен пример механизма выполнения мутаций и сверток указанных понятий, в результате которых сформулированы новые последовательности категорий, посредством которых появляется возможность интерпретировать профессиональное самоопределение сельской молодежи в условиях цифровизации экономики в совершенно новых междисциплинарных ракурсах понимания. В процессе проверки гипотезы, сформулированной выше, инсейфинг явился процедурой, вовлекающей участников, экспертов в практическую деятельность по использованию организационно-деятельностных игр в качестве инструмента для переноса знаний на уровень практики, перевода полученных знаний в статус технологий. Сформулированная выше гипотеза есть не только основа для построения модели соответствующей ДИС, она становится основой актуального проекта, в выполнение которого вписаны участники форсайт-инсейфинга.

Ключевые слова: **профессиональное самоопределение, форсайт, инсейфинг, методология исследования, сельская молодежь.**

В философии и методологии науки, а особенно с развертыванием логического позитивизма и постпозитивизма, философы и ученые уделяют большое внимание как генерации гипотез, так и их проверке. Однако при выполнении конкретных исследований в разных областях познания практики сталкиваются с отсутствием времени, квалификации, мотивации для «камеральных» способов предварительной оценки гипотезы, не говоря уже об активных способах ее оценки. Можно сколько угодно называть современное общество информационным, а современную цивилизацию – цивилизацией знаний, это не улучшит ситуации с тем, что производство и обращение знания явно не пропорционально, с одной стороны, масштабам этих процессов, с другой стороны, тем, насколько слабо влияют они на практику. Складывается впечатление о сходствах в поведении процессов взаимозависимости объемов реального сектора экономики и финансомики. Заметим, что эти процессы с конца XX в. все больше раскоординируются, вызывая все более глубокие мировые кризисы. Еще более близким обсуждаемой тематике оказывается следующий пример. Современная РФ серьезно отстает от достижений ведущих мировых университетов и научных центров, что не мешает ее производствам разрабатывать передовые системы вооружений, не имеющих аналогов в мире.

Перед нами серьезная проблема, касающаяся реорганизации исследовательской деятельности и обучения, целью которой является приближение работы со знаниями к практике. Следует сказать, что подходы к решению данной проблемы были намечены в конце XX в. в деятельности школы организационно-деятельностных игр (ОДИ), созданной Г.П. Щедровицким и его окружением [1].

Целью настоящей статьи является описание опыта апробации гипотезы исследования, выполняемого междисциплинарным коллективом, нацеленного на получение теоретических результатов, предназначенных для непосредственного внедрения в практику. В краткой формулировке наша гипотеза утверждает следующее. Ход профессионального самоопределения сельской молодежи серьезно нарушается противоречиями между тяготением к традиционному отношению к сельским профессиям и новым подходом к ним, диктуемым распространением в АПК разнообразных проявлений цифровизации. С использованием системно-кибернетического подхода к выявленному противоречию его можно превратить в существенный фактор совершенствования системы [1]. Форсайт-инсейфинг представляет собой практико-ориентированную модификацию инсейфинга, и он выступит в данной статье процедурой, как развертки, так и проверки сформулированной гипотезы.

В 2012 г. в развитии теории динамических информационных систем (ДИС, ТДИС) и в ходе усовершенствования ДИС-технологии возникает разновидность ОДИ, названная инсейфингом [2; 3]. Идею инсейфинга можно описать так. Экспертам предлагается универсальный способ для представления произвольного объекта в формате ДИС. Общим для обсуждения является структура конкретной ДИС. Ею задается матрица для единообразного представления объекта всей группой. Творческая работа начинается с выбором категорий для обозначения вершин объекта (ДИС), где у экспертов возникают разные мнения, но в итоге формируется представление объекта в формате определенного чертежа ДИС, принимаемого всеми членами группы.

Методология проведения инсейфинга строится на базе ТДИС, но с учетом того, что модель объекта в форме ДИС формируется группой в интересах решения определенной задачи. Принципиальным является то, что участники инсейфинга сразу ориентированы на работу со схемой как с гипертекстом. Переходя к представлению знаний в ДИС объекта, изображаемого в форме ориентированного графа (орграфа), мы получаем возможности для выявления сценариев обсуждения интересующей нас темы, в частности, как обсуждение вариантов путей обхода его вершин, выявления в полученной схеме разных групп категорий. ТДИС как междисциплинарная научная разработка предлагает алгоритмы связей вершин с учётом выявленных для ДИС математических свойств, предусматривая в дальнейшем продуктивные переходы к функциональному и имитационному уровням исследования [4; 5; 6]. Это реализуется с помощью операций, получивших название «мутации». Мутаций, представляющих собой перестановки категорий в триадах по правилам, описанным на языке индексов у вершин – категорий [7]. В результате мутаций при дешифровке уровня 2 образуется 6 новых триад, для них пока нет имен. Таким образом, технология ТДИС даёт эвристический эффект, а для его проявления потребуется операция свёртки, когда для каждой из 6 образованных мутациями триад подбираются новые имена.

Последовательность дешифровок от уровня – 0 до уровня 3 без учета мутаций и сверток можно проследить на рис. 1.

Инсейфинг как область приложений ТДИС делает возможным соотнести любую из обсуждаемых тем со всей уже накопленной базой разработок. Развитие ТДИС, ДИС-технологии, ДИС-компьютеров идёт по пути формирования полносвязной системы общенаучных категорий, причём открытой к пополнению. Такая система названа номологической базой. Она включает около тысячи категорий, и для неё создан формальный алфавит [8]. Коммуникационная технология инсейфинг предусматривает возможность серьёзной междисциплинарной прора-

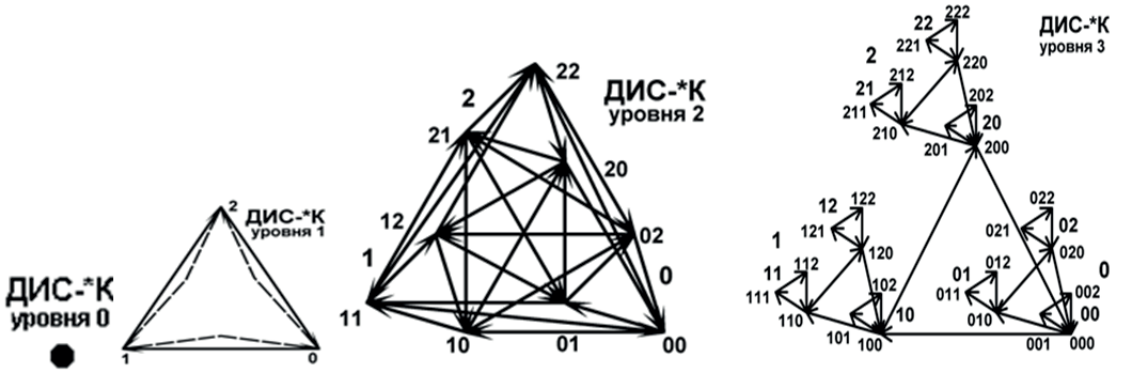


Рис. 1. ДИС – уровней 0 – 3 как когнитивные шаблоны для упаковки знаний

ботки темы. Делается это так. Группа категорий (ключевых слов) по данной теме соотносится с категориями номологической базы, если ни одного соответствия не обнаружено, проводятся дешифровки новых категорий, а также мутации до появления категорий номологической базы. Когда это достигнуто для изучения заявленной темы, привлекаются уже имеющиеся ресурсы знаний, включаются механизмы когнитивных переносов.

В практическом приложении данной методологии к целям нашего исследования был проведен инсейфинг и построена ДИС профессионального самоопределения сельской молодежи в условиях цифровизации экономики. На первом этапе определены следующие орграфы: сельская молодежь, профессиональное самоопределение, цифровизация. Проводя процедуры дешифровки и мутаций до 4 уровня, нами выстроены следующие орграфы:

– второй уровень: мультикультурализм сельской молодежи, траектория развития, системная трансформация мышления;

– третий уровень: цифровая практика, цифровое самоопределение, цифровая экология.

В схеме на рис. 2 представлен пример с анализом знаний, характеризующих в общем виде исследование процесса профессионального самоопределения сельской молодежи в условиях цифровизации экономики. Данный пример помещен здесь для того, чтобы показать общий механизм выполнения мутаций и сверток.

Таким образом, мы получаем новые последовательности категорий, посредством которых можем интерпретировать профессиональное самоопределение сельской молодежи в условиях цифровизации экономики в совершенно новых междисциплинарных ракурсах понимания.

Очевидно, что инсейфинг можно использовать в решении разнообразных задач познания, проектирования, обучения. Но для решения задачи проверки гипотезы, сформулированной выше, инсейфинг должен стать процедурой, вовлекающей его участников в практическую деятельность по использованию организационно-деятельностных игр (ОДИ) в качестве инструмента для переноса знаний на уровень практики с целью перевода полученных знаний в статус технологий. Сформулированная выше гипотеза есть не только основа для построения модели соответствующей ДИС, она становится основой актуального проекта, в выполнение которого вписаны участники форсайт-инсейфинга. С этой целью процедура инсейфинга была дополнена форсайтом – социальной технологией, предусматривающей проработку вопросов участия экспертов в развертывании того будущего, которое они конструируют в инсейфинге. Основная задача при этом – выбор приоритетов в процессе профессионального самоопределения сельской молодежи, построение своего рода профессионального горизонта. Основываясь на полученных знаниях, необходимо описать траектории возможных стратегий поведения молодежи на рынке труда с учетом возникающих при этом рисков. Под риском в данном случае мы понимаем явление, возникающее

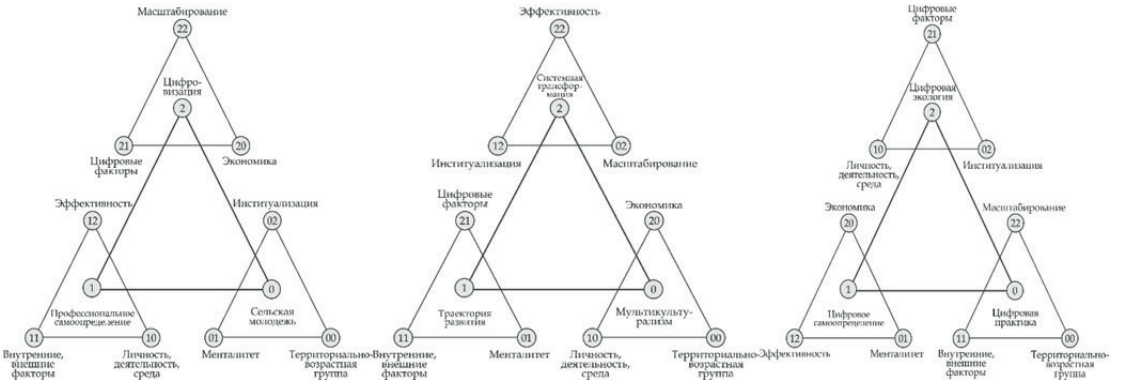


Рис. 2. Базовые мутации ДИС профессионального самоопределения сельской молодежи в условиях цифровизации экономики 2, 3 и 4 уровней

Таблица 1

Риски профессионального самоопределения молодежи

Этап профессионального самоопределения молодежи	*Риск, характерный для этапа профессионального самоопределения*
Неосознанный этап: старший школьный возраст	- Средовой риск, активная пропаганда маргинального образа жизни, доминанты первичных потребностей (по Маслоу)
Осознанный этап – стадия выбора учебного заведения и получение профессионального образования (самоорганизация)	- Отсутствие возможности получить профессиональное образование, в основе которой лежит социальная стратификация. - Получение некачественных знаний в учебном заведении, отрицающем новую парадигму образования и рыночной конкуренции. - Участие в проектах на непроверенных цифровых площадках
Активный этап – работа в выбранной профессии, корректировка профессиональной траектории	- Исчезновение профессии, потеря ее актуальности и обесценивание. - Конфликт определенности, обеспечиваемой родителями в процессе формирования профессиональной картины для молодого человека и неопределенности (неудовлетворенности) самостоятельной жизни в выбранной профессиональной сфере и социальной позиции

в результате количественной и качественной трансформации социально-экономических процессов, определяющих профессиональное самоопределение сельской молодежи [9; 10]. В результате проведенных экспертных панелей удалось определить набор рисков, характерных для каждого этапа профессионального самоопределения молодежи (табл. 1.).

Экспертные панели стали основными методологическими инструментами принятия решений в ходе первого этапа исследований. Первый их блок был посвящен определению базовых принципов и категориального аппарата профессионального самоопределения сельской молодежи. Так, в практике нашего исследования для обсуждения были привлечены исследования и мнения экспертов из разных сфер: экономики, философии, социологии, психологии, педагогики, математических наук [2; 7; 11 – 15]. Таким образом, поставлена цель: рассмотреть основные вопросы через призму междисциплинарности, обеспечивая парадигму целостности исследования. Итогом стала представленная выше ДИС профессионального самоопределения сельской молодежи в условиях цифровизации экономики.

Второй этап подразумевает привлечение экспертов – представителей реального сектора экономики. Ставится задача провести серию экспертных панелей для каждого уровня ДИС с погружением и с привлечением ведущих специалистов не только сельскохозяйственного профиля, но и сферы цифровых технологий и ведущих образовательных экосистем. Сегодня совершенно очевидным является переход от действующей парадигмы образования и рыночной конкуренции для будущих специалистов к новой, подразумевающей наличие способности быстро меняться и, самое главное, эффективно обмениваться ресурсами для достижения успеха на рынке [16]. Основным требованием современности становится умение быстро адаптироваться к масштабным и ускоряющимся технологическим изменениям. Инновации, образование и творческое использование информационных и коммуникационных технологий должны быть центром развития экономической активности.

Большую роль в проведении исследований в рамках форсайта играет метод Дельфы [17], который будет использован при конструировании прогностических моделей профессионального самоопределения сельской молодежи [18], определяющих фундаментальные позиции и взаимоотношения между важнейшими областями знания: социологии, педагогики, философии, психологии, акмеологии, экономической теории, начиная от онтологических и метафизических построений, завершая применением методологии естественных и точных наук единого когнитивного комплекса.

На основании всего вышесказанного авторами делаются следующие выводы. В статье рассмотрен опыт формирования и апробации гипотезы междисциплинарного исследования проблемы профессионального самоопределения сельской молодежи в условиях цифровизации экономики. Методологическим основанием процесса формирования и апробации научного исследования явился системно-кибернетический подход, в соответствии с которым объект исследования рассматривается в формате динамической информационной системы (ДИС). В качестве процедуры исследования предложен форсайт-инсейфинг. Авторы статьи отмечают, что форсайт-инсейфинг представляет собой практико-ориентированную модификацию инсейфинга и выступает процедурой как развертки, так и проверки сформулированной гипотезы. Инсейфинг как область приложений ТДИС делает возможным соотнести любую из обсуждаемых тем со всей уже накопленной базой разработок.

Проводя процедуры дешифровки и мутаций до 4 уровня, и в соответствии с процедурами, предусмотренными для работы с ДИС, выстроены орграфы второго уровня: мультикультурализм сельской молодежи, траектория развития, системная трансформация мышления, затем и орграфы третьего уровня: цифровая практика, цифровое самоопределение, цифровая экология.

В статье приведен пример механизма выполнения мутаций и сверток указанных понятий, в результате которых сформулированы новые последовательности категорий, посредством которых появляется возможность интерпретировать профессиональное самоопределение сельской молодежи в условиях цифровизации экономики в совершенно новых междисциплинарных ракурсах понимания.

Подчеркнем, что инсейфинг явился процедурой, вовлекающей участников, экспертов в практическую деятельность по использованию организационно-деятельностных игр в качестве инструмента для переноса знаний на уровень практики, в статус технологий. Сформулированная выше гипотеза есть не только основа для построения модели соответствующей ДИС, а она становится основой актуального проекта, в выполнение которого вписаны участники форсайт-инсейфинга.

Библиографический список

1. *Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник.* Москва: ИНФРА-М, 2020.
2. Дусь Ю.П., Поминов Д.Ю., Разумов В.И., Рыженко Л.И., Сизиков В.П., Цой В.Г. Приложения аппарата ТДИС в управлении коммуникациями (с выходом на разработку Инсейфинга). *Вестник Омского университета.* 2013; № 4: 253 – 259.
3. Щедровицкий Г.П. *Игра и игровые формы организации мыследеятельности с системомыследеятельностной точки зрения.* Доклад в НИИОПП АПН СССР. Москва, 1981.
4. Разумов В.И., Сизиков В.П. *Информационные основы синтеза систем:* в 3 ч.: монография. Омск: Издательство ОмГУ, 2007; Ч. I. Информационные основы системы знаний.
5. Разумов В.И., Сизиков В.П. *Информационные основы синтеза систем:* в 3 ч.: монография. Омск: Издательство ОмГУ, 2008; Ч. II. Информационные основы синтеза.
6. Разумов В.И., Сизиков В.П. *Информационные основы синтеза систем:* в 3 ч.: монография. Омск: Издательство ОмГУ, 2011; Ч. III. Информационные основы имитации.
7. Dus Yu.P. Insafing: new promising form of intellectual communications. *International Journal of Management, Knowledge and Learning.* 2014; № 3: 25 – 42.
8. Разумов В.И. Номологическая база как мембрана для упорядочения знаний в процессах рассуждения на уровне общества. *Вестник Омского университета.* 2014; № 2: 136 – 140.
9. Арендачук И.В. Этапы развития адаптационной готовности к рискам образовательной среды. *Известия Саратовского университета.* Сериия: Акмеология образования. Психология развития. 2014; Т. 3, Выпуск 2: 108 – 113.
10. Лапин Н.И. *Пути России: социокультурные трансформации.* Москва: Институт философии РАН, 2000.
11. Антилогова Л.Н. Адаптация и ее роль в профессиональном становлении личности. *Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества. X Никулинские чтения:* сборник статей: в 2 ч. Омск: Издательство ОмГА, 2016; Ч. 1: 135 – 139.
12. Антилогова Л.Н. Профессиональное самоопределение личности в условиях современного образования. *Педагогическое образование и наука.* 2015; № 1: 133 – 135.
13. Букина И.С., Одинцова А.В., Ореховский П.А. Эффективность регионального распределения человеческого капитала и экономическое развитие. *ЭКО.* 2019; № 12 (546): 65 – 89.
14. Прюс Ф., Маврина И.А., Павлова Т.Л., Перевозкина Ю.М. Факторы успешности социализации современной молодежи. *Развитие человека в современном мире.* 2017; № 1: 137 – 145.
15. Иванов А.В., Журавлева С.М. Философия российского села: природный, культурный и человеческий потенциал. *Экопотенциал.* 2016. № 1 (13): 83 – 92.
16. Гительман Л.Д., Кожевников М.В., Рыжук О.Б. Технология ускоренного трансфера знаний для опережающего обучения специалистов цифровой экономики. *Экономика региона.* 2020; Т. 16, Выпуск 2: 435 – 448.
17. Поппер Р. Мониторинг исследований будущего. *Форсайт.* 2012; Т. 6, № 2: 56 – 74.
18. Skosyreva N., Razumov V., Zinich A., Pomogaev V., Revyakina Y., Gefner O. Choosing a profession as a modeling of the youth future (based on sociological research). *Revista Gênero & Direito*. 2020; № 5: 461 – 474

References

1. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertaciyah): uchebnik*. Moskva: INFRA-M, 2020.
2. Dus' Yu.P., Pominov D.Yu., Razumov V.I., Ryzhenko L.I., Sizikov V.P., Coj V.G. Prilozheniya apparata TDIS v upravlenii kommunikaciyami (s vyhodom na razrabotku Insejfinga). *Vestnik Omskogo universiteta.* 2013; № 4: 253 – 259.
3. Schedrovickij G.P. *Igra i igrovye formy organizacii mysledeyatel'nosti s sistemomysledeyatel'nostnoj tochki zreniya.* Doklad v NIIOPP APN SSSR. Moskva, 1981.
4. Razumov V.I., Sizikov V.P. *Informacionnye osnovy sinteza sistem:* v 3 ch.: monografiya. Omsk: Izdatel'stvo OmGU, 2007; Ch. I. Informacionnye osnovy sistemy znanij.
5. Razumov V.I., Sizikov V.P. *Informacionnye osnovy sinteza sistem:* v 3 ch.: monografiya. Omsk: Izdatel'stvo OmGU, 2008; Ch. II. Informacionnye osnovy sinteza.
6. Razumov V.I., Sizikov V.P. *Informacionnye osnovy sinteza sistem:* v 3 ch.: monografiya. Omsk: Izdatel'stvo OmGU, 2011; Ch. III. Informacionnye osnovy imitacii.
7. Dus Yu.P. Insafing: new promising form of intellectual communications. *International Journal of Management, Knowledge and Learning.* 2014; № 3: 25 – 42.
8. Razumov V.I. Nomologicheskaya baza kak membrana dlya uporyadocheniya znanij v processah rassuzhdeniya na urovne obschestva. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2014; № 2: 136 – 140.
9. Arendachuk I.V. `Etapy razvitiya adaptacionnoj gotovnosti k riskam obrazovatel'noj sredy. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Seriiya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2014; T. 3, Vypusk 2: 108 – 113.
10. Lapin N.I. *Puti Rossii: sociokul'turnye transformacii.* Moskva: Institut filosofii RAN, 2000.
11. Antilogova L.N. Adaptaciya i ee rol' v professional'nom stanovlenii lichnosti. *Modeli uchastiya grazhdan v social'no-`ekonomicheskoj zhizni rossijskogo obschestva. X Nikulinskie chteniya:* sbornik statej: v 2 ch. Omsk: Izdatel'stvo OmGA, 2016; Ch. 1: 135 – 139.
12. Antilogova L.N. Professional'noe samoopredelenie lichnosti v usloviyah sovremennogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2015; № 1: 133 – 135.

13. Bukina I.S., Odincova A.V., Orehovskij P.A. `Effektivnost' regional'nogo raspredeleniya chelovecheskogo kapitala i `ekonomicheskoe razvitie. *`EKO*. 2019; № 12 (546): 65 – 89.
14. Pryus F., Mavrina I.A., Pavlova T.L., Perevozkina Yu.M. Faktory uspeshnosti socializacii sovremennoj molodezhi. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire.* 2017; № 1: 137 – 145.
15. Ivanov A.V., Zhuravleva S.M. Filosofiya rossijskogo sela: prirodnyj, kul'turnyj i chelovecheskij potencial. *`Ekopotencial*. 2016. № 1 (13): 83 – 92.
16. Gitel'man L.D., Kozhevnikov M.V., Ryzhuk O.B. Tehnologiya uskorennogo transfera znanij dlya operezhayuschego obucheniya specialistov cifrovoj `ekonomiki. *`Ekonomika regiona*. 2020; T. 16, Vypusk 2: 435 – 448.
17. Popper R. Monitoring issledovanij buduschego. *Forsajt.* 2012; T. 6, № 2: 56 – 74.
18. Skosyreva N., Razumov V., Zinich A., Pomogaev V., Revyakina Y., Gefner O. Choosing a profession as a modeling of the youth future (based on sociological research). *Revista Gênero & Direito*. 2020; № 5: 461 – 474

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 371.134 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00949

Skosyreva N.D., *Cand. of Sciences (Philosophy), Head of Department of Philosophy, History, Economic Theory and Law, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
Zinich A.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: av.zinich@omgau.org*
Revyakina Yu.N., *Public Relations Manager, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: yun.revyakina@omgau.org*
Vasyukova M.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: mv.vasyukova@omgau.org*
Kuznetsova O.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org*
Avlasovich Ye.M., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Omsk, Russia), E-mail: em.avlasovich@omgau.org*

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH (COMPARATIVE ANALYSIS 1990–2020). The article examines the problem of professional self-determination of young people. Special attention is paid to the theoretical and methodological aspect of the process of professional self-determination. Its definition is given, the time frame of this process, its main stages, factors determining professional choice are described, among which: features of the macro and microenvironment, as well as individual personality traits.

The article provides a comparative analysis of the processes of professional self-determination of young people of the last 30 years (1990s-2020). The analysis involved the works of well-known scientists on youth issues, data from large-scale monitoring studies, materials of reports to the Russian Government on the situation of youth and the implementation of youth policy, as well as the results of our own sociological research conducted in Omsk in 1991 and 2000. The article shows how the professional and value preferences of young people changed depending on the current socio-economic and sociocultural situation in the country. Special attention is paid to the little-studied aspect of the problem: the specifics of the professional and life self-determination of rural youth. The authors identified the features of the modern stage of development of society, as universal digitalization, outlined the main trends in the process of professional self-determination of young people.

Key words: **professional self-determination, youth, rural youth, digitalization.**

Н.Д. Скосырева, *канд. филос. наук, зав. каф. философии, истории, экономической теории и права Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: nd.skosyreva@omgau.org*
А.В. Зинич, *канд. экон. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: av.zinich@omgau.org*
Ю.Н. Ревякина, *менеджер по связям с общественностью, Омский государственный агарный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: yun.revyakina@omgau.org*
М.В. Васюкова, *канд. экон. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: mv.vasyukova@omgau.org*
О.З. Кузнецова, *канд. пед. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: oz.kuznetsova@omgau.org*
Е.М. Авласович, *канд. экон. наук, доц., Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Омск, E-mail: em.avlasovich@omgau.org*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 1990 – 2020 ГГ.)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07366.

В данной статье рассматривается проблема профессионального самоопределения молодежи. Особое внимание уделено теоретико-методологическому аспекту процесса профессионального самоопределения. Дано его определение, описаны временные рамки данного процесса, основные его этапы, факторы, детерминирующие профессиональный выбор, среди которых следующие: особенности макро- и микросреды, а также индивидуальные особенности личности. В статье осуществлен сравнительный анализ процессов профессионального самоопределения молодежи последних 30 лет (1990-е – 2020 гг.). К анализу были привлечены труды известных ученых по молодежным проблемам, данные масштабных мониторинговых исследований, материалы докладов Правительству России о положении молодежи и реализации молодежной политики, а также результаты собственных социологических исследований, проведенных в г. Омске в 1991 г. и 2000 г. В статье показано, как менялись профессиональные и ценностные предпочтения молодежи в зависимости от актуальной социально-экономической и социокультурной ситуации в стране. Обращено особое внимание на малоизученный аспект проблемы – специфику профессионального и жизненного самоопределения сельской молодежи. Авторами определены особенности современного этапа развития общества как всеобщей цифровизации, намечены основные тенденции в процессе профессионального самоопределения молодежи.

Ключевые слова: **профессиональное самоопределение, молодежь, сельская молодежь, цифровизация.**

Обращение к анализу проблемы профессионального самоопределения молодежи обусловлено ее актуальностью в связи с новой социально-экономической ситуаций, характеризующейся процессами цифровизации всех сфер жизни общества, которые меняют направленности жизненного и профессионального выборов личности.

В соответствие с основными концепциями развития личности отметим, что профессиональное самоопределение осуществляется через соотнесение внутренних компонентов личности и внешних условий социальной среды. Учитывая это, определим профессиональное самоопределение как сознательный, социально и психологически детерминированный процесс становления личности субъектом определенного вида профессиональной деятельности. Процесс профессионального самоопределения личности имеет свои временные и пространственные рамки и включает формирование профессиональных намерений, момент выбора профессии, период овладения профессией, укрепление социально-профессиональной ориентации, введение молодого человека в профессиональную деятельность и его адаптация. Процесс профессионального самоопределения можно условно разделить на три основных этапа. На первом этапе происходит формирование профессиональных планов молодого человека с учетом его индивидуальных особенностей и осуществляется выбор профессии. Второй этап процесса профессионального – это непосредственное освоение

профессии, получение профессионального образования, необходимых профессиональных знаний и умений. На третьем, заключительном этапе профессионального самоопределения происходит включение молодого человека в профессиональную деятельность и адаптация в ней.

Процесс профессионального самоопределения детерминирован различного рода факторами социального, экономического и психологического плана. Первую группу составляют факторы социальной среды. Среди этих факторов выделим следующие: специфика социально-экономического развития, структура экономики в целом и отдельных ее отраслей, социально-профессиональная структура, а также социально-демографические и миграционные процессы. Непосредственное влияние оказывают и факторы социального окружения: семья, коллектив, друзья, родственники и т.п.

К третьей группе факторов относят специфические ситуативные факторы, индивидуальные психологические особенности молодого человека. К ним относят интересы, склонности, потребности (побудители), способности личности, выступающие исполнителями в процессе профессионального выбора, а также ценностные представления и знания.

Не претендуя на исчерпывающее рассмотрение всей проблемы, мы высказали основные, на наш взгляд, положения концепции профессионального самоопределения молодежи. Отечественной наукой накоплен богатейший материал, раскрывающий механизм влияния различных факторов на профессиональное самоопределение молодых. Однако сегодня, когда существенно изменилась социально-экономическая ситуация в стране, когда практически вся жизнь принимает цифровое измерение, необходим сравнительный анализ данного процесса во временном и региональном аспектах с целью определения актуального состояния проблемы и выявления в нем основных тенденций.

Процессы профессионального самоопределения молодежи 1990-х годов достаточно активно изучались учеными, занимающимися исследованием проблем молодежи, были проведены крупные мониторинговые исследования и подготовлены аналитические издания по данной теме [1 – 4]. В начале 1990-х, а именно в 1993 г. был подготовлен первый доклад Правительству РФ «Молодежь России: положение, тенденции, перспективы» под научным руководством И.М. Ильинского [5]. Впервые комплексно было представлено положение молодежи России на современном этапе развития общества. На протяжении десятилетия было подготовлено несколько подобных докладов.

Анализ данных источников следующим образом раскрывает проблему профессионального самоопределения молодежи в 1990-е годы – в период становления рыночных отношений. Известно, что экономическая ситуация начала 1990-х характеризовалась переходом от централизованной административно управляемой к рыночной, от одной модели социально-экономической организации к другой. Происходило становление рыночных отношений, формирование нового рынка труда, который должен был предоставить человеку экономическую свободу выбора не только места работы, но и образа жизни. Взамен массового понуждения к труду должно было закрепиться исключительное право человека на распоряжение собственной способностью к труду. Провозглашалось, что у человека появятся большие возможности в выборе своего места в обществе. Становление рыночных отношений в 1990-е годы привело к структурным сдвигам в экономике, обострилась проблема безработицы, особенно среди молодежи. Появилось многообразие форм собственности, развивалась кооперативная, частнопредпринимательская деятельность, возникли новые источники информации, например, Интернет, усилились региональные и национальные различия, что внесло в процесс профессионального самоопределения новые особенности.

Результаты исследований того периода показывали, что половина старшеклассников незнакомы с основными понятиями рыночной экономики. 95% опрошенных школьников не могли определить что такое хозрасчет, самофинансирование и самоокупаемость, около 80% незнакомы с понятием подряд, почти никто из школьников не смог ответить, что такое аренда (98%). Содержание базовых экономических понятий смогла удовлетворительно раскрыть только половина старшеклассников [6].

В начальный период становления рыночных отношений в России отмечалась тенденция снижения престижа высшего образования, выпускники школ уходили в коммерцию, молодежь искала не работу, а заработок. Если в 1960 – 70-е годы ценность работы профессии занимала 2 место, то в 1990-е годы она сместилась на 12 место. А место основных жизненных ценностей молодежи заняли здоровье, друзья, любовь, материальная обеспеченность [7]. В соответствии с перечисленными особенностями молодежь 90-х оказалась в сложной ситуации выбора жизненной и профессиональной перспективы. Рыночные отношения двойственно сказались на процессе профессионального самоопределения молодых. С одной стороны, для молодежи расширились возможности для самореализации, а с другой, повысились требования к качеству человеческого капитала. Молодежь оказалась неподготовленной к новым условиям. Ситуация усугублялась тем, что недостаточно эффективной была и расстановка кадров [8]. Еще одна тенденция 90-х годов – сдвиг в структуре занятости в пользу непроизводственных отраслей. Эта тенденция была подтверждена результатами собственного социологического опроса, проведенного в апреле 1991 г в г. Омске. В ходе исследования было опрошено 1 400 молодых респондентов в возрасте от 14 до 30 лет. Вот как распределились ответы респондентов на вопрос анкеты: «Какому из перечисленных видов деятельности Вы отдали бы предпочтение, если бы имели возможность выбора?»: на первом месте – работа в кооперативе, арендном коллективе, совместном или малом предприятии, индивидуальная трудовая деятельность – 43, 3%. Далее – работа в торговле, общепите, сфере бытового обслуживания – 18%, на третьем месте – воспитание детей – 16,2%, военную службу выбрали 14%, а работу в сфере культуры или медицины – 13,1%. Работу в сельском хозяйстве выбрали 4,7%. Это последняя позиция в возможных выборах молодых омичей начала 90-х годов.

Выбор молодежью 90-х индивидуальной предпринимательской деятельности объяснялся мотивацией возможности быстрого зарабатывания денег. Новые условия потребовали формирования у молодежи новых качеств: способность к перемене труда и трудовым переменам, предприимчивость и деловитость, инициативность и дисциплина труда, умение принимать решения и нести за них ответственность, компетентность.

На вопрос: «Какие качеств, на Ваш взгляд, необходимы новому типу работника, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда?» молодые омичи в 1991 году ответили следующим образом: трудолюбие – 36,5% ответивших, высокий профессионализм отметили 66,8% респондентов, дисциплинированность назвали 27,1%, способность к быстрой смене вида деятельности 14,07%, ответственность и добросовестность выбрали 28,5% опрошенных, способность быстро приспосабливаться к новым условиям – 14,2%, постоянное повышение квалификации, непрерывное образование отметили 30,8%, предприимчивость, умение рисковать выбрали 33,7%, а способность зарабатывать деньги любыми путями – 10,4%. То есть молодежью 90-х в перечень качеств, необходимых для нового работника, включались, прежде всего, высокий профессионализм, трудолюбие, предприимчивость и умение рисковать.

Насколько молодежь была готова к новым условиям и в какой мере владела теми качествами, которые перечислены выше? Лишь каждый десятый молодой человек считал себя вполне готовым к новым экономическим отношениям. 61% опрошенных обладали, по их мнению, необходимыми качествами лишь в некоторой степени и около 10% считали, что они вовсе не готовы к состязательности на рынке труда.

Начиная с начала 2000-х годов, отмечается значительное снижение количества исследований в целом по молодежным проблемам и по проблемам профессионального самоопределения в частности. В 2002 году был подготовлен последний государственный доклад «Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2000 – 2001 годы [9]. Из наиболее значимых следует отметить работы Горшкова В.К., Шереги Ф.Э., Лукова В.А., Ручкина Б.А., Константиновского Д.Л., Зубок Ю.А., Чупрова В.И. [10 – 17].

Так, в начале 2000-х годов отмечалось, что в процессе профессионального самоопределения старшеклассников наблюдается общая (в целом по России) тенденция продолжения обучения и выбора профессии. Подавляющее большинство старшеклассников (88,9%) планировали продолжить обучение после окончания школы, причем большинство – в вузах. 20% опрошенных планировали работу сразу после школы, а каждый седьмой – учебу в среднем профессиональном учебном заведении. Около 30% учащихся намеревались открыть собственный бизнес [9, с. 60]. При этом при выборе будущей профессии основным мотивом явился уровень заработной платы. Хотя около 30% опрошенных респондентов в качестве главной причины выбора профессии отметили желание реализовать свои способности [9, с. 62]. В качестве причин выбора места и вида работы молодыми людьми были названы факторы общения и факторы условий труда и заработной платы [9, с. 63].

Данные опросов позволили выявить наиболее и наименее престижные, по мнению респондентов, профессии. Наиболее популярными оказались профессии бухгалтера, творческого работника, артиста, специалиста по PR, коммерсанта, рекламного агента, врача. В группу самых престижных видов деятельности были включены следующие: министр, юрист, финансист, политический деятель, программист, менеджер, журналист и брокер. Наименее популярными названы профессии рабочего, школьного учителя, продавца. Профессии преподавателя вуза, инженера, офицера и научного работника имели средний уровень престижности.

В выборе работы предпочтения молодых людей начала 2000-х годов выглядели следующим образом: трудиться на российском частном предприятии хотели бы 31,2% опрошенных, в иностранной фирме – 23,9% респондентов, далее среди выборов предпочтений идет государственное предприятие – 19,4%. Предпринимательством планировали заниматься 6,8% [9, с. 64]. При этом молодежь отмечала, что для успешного трудоустройства необходимо высшее образование, желательно иметь необходимые связи, знать иностранный язык и уметь работать на компьютере [9, с. 64].

Очень проблематичным выглядит процесс профессионального самоопределения сельской молодежи и начала 2000-х, и современного этапа развития нашего общества. Вследствие множества объективных факторов, негативно влияющих в целом на отрасль сельского хозяйства, молодежь села активно его покидает. В первую очередь речь идет об образовательной миграции. Так, по данным опроса студентов аграрного вуза, проведенного в 2000 – 2001 гг., после его окончания планировали вернуться в родное село лишь 13,9% опрошенных. В то же самое время на селе ощущался острый дефицит кадров. Так, спрос на руководителей и специалистов в целом по АПК составлял 60 тыс. чел. А ежегодно

из сельскохозяйственных образовательных учреждений выпускалось около 100 тыс. чел. [9, с. 138]. Однако, как отмечалось в докладе, этого не происходило, так как фактически не совершалось закрепления кадров в сельскохозяйственном производстве, как это было ранее (например, в 80-е годы).

Основная сфера приложения сил сельской молодежи в начале 2000-х гг. – сельское хозяйство, хотя уже и отмечается рост численности работающей сельской молодежи в сфере транспорта и связи, оптовой и розничной торговли, общественном питании, здравоохранении, социальном обеспечении, управлении, культуре и искусстве, однако ее доля пока незначительная. В качестве причин низкой конкурентоспособности сельской молодежи на рынке труда в этот период можно назвать следующие: отсутствие необходимой квалификации и профессиональных навыков, инфантилизм части молодежи, сравнительно невысокая их деловая активность, недостаточная предприимчивость, отсутствие привычки работать по распорядку трудового коллектива и т.п. Большой проблемой сельской молодежи по-прежнему оставалась и остается на протяжении последних 30 лет проблема безработицы.

Современная ситуация относительно процесса профессионального самоопределения молодежи в целом и сельской молодежи в частности в чем-то продолжает тенденции 1990-х и начала 2000-х, а в чем-то картина меняется.

Современный процесс социализации молодежи в целом и профессионального самоопределения в частности приобретает свои специфические особенности. Сегодня молодежь занимает весомую долю в структуре кадров различных отраслей экономики. Так, в финансовой и страховой сферах трудится 31,1% молодых людей среди всех сотрудников, в области информации и связи – 31% работников составляет молодежь, в гостиницах и предприятиях общественного питания их доля составляет 30,5%, 26% – в сфере оптовой и розничной торговли, в государственном управлении и социальном обеспечении – 24,3%, строительстве – 21%, в учреждениях культуры, спорта, организации досуга и развлечений – 20,2%, в сфере образования, здравоохранения – 15,1% [18].

Направленности профессиональных и жизненных выборов современной сельской молодежи проанализируем на примере собственного исследования, проведенного в марте – апреле 2020 г. Нами был проведен социологический опрос по проблемам профессионального самоопределения. В нем приняли участие 1 160 обучающихся Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина. Инструмент опроса – онлайн-анкета, состоящая из 52 вопросов. 586 респондентов из числа опрошенных – представители сельской молодежи.

Большая часть опрошенных выбрали сельскохозяйственные профессии вполне осознанно (80%), для 57% этот выбор соответствует призванию, собственным интересам, а также желанию продолжить семейные традиции. 23% опрошенных считают, что их будущая профессия будет востребована на рынке труда. Однако из всех опрошенных лишь 35% собираются работать по получаемой специальности, вернуться в сельскую местность намерены лишь 20% респондентов. Большинство из числа опрошенных не планируют работать по специальности, а 67% готовы поменять профессию. Среди причин, по которым молодежь не желает возвращаться в сельскую местность, называются низкий уровень заработной платы (51% опрошенных), проблемы жилья и отсутствие комфортной инфраструктуры (13%), а также минимальные возможности карьерного роста (11%).

Анализ структуры базовых ценностей показал, что у современной молодежи на первом месте стоят любовь, семья, дети (82%), на втором месте – любимая работа, карьера (53%), далее – материальные блага, деньги (46%), образование и саморазвитие (43%), независимость, свобода (31%), общение с друзьями (25%), творчество, реализация способностей (24%), получение удовольствий (20%), престиж, слава, власть, социальный статус значимы для 12% опрошенных молодых людей. 82% респондентов достаточно оптимистично настроены в отношении своего будущего, 73,5% считают себя конкурентоспособными. В решении своих проблем и реализации планов молодежь рассчитывает в большинстве на свои силы (74% респондентов), 16% опрошенных надеются на помощь друзей и родственников, 10% молодых людей полагаются на различные институциональные формы поддержки [19].

Современная экономическая и социокультурная ситуация непосредственным образом зависима от процесса цифровизации, охватывающего все сферы нашей жизни. В этой связи процесс профессионального самоопределения молодежи получает новый вектор развития. Цифровизация существенным образом расширяет возможности выбора. Тенденции таковы, что процессы цифровизации экономики и сельского хозяйства, в том числе, повлекут за собой и новые профессии, и новые требования к профессионалам.

Насколько сегодняшняя молодежь знакома с данным процессом, понимает требования времени, готова к условиям современного рынка труда? Понятие «цифровая экономика» смогли правильно определить 50% опрошенных. Хотя молодые люди верно понимают значение компетенций, необходимых для специалистов новой экономики, но уровень владения ими оценивается пока не очень высоко. Такая же картина и с пониманием метакомпетенций и их владением, среди которых наиболее актуальны сегодня следующие: системное и социальное мышление, управление проектами, клиентоориентированность, программирование, работа с людьми, уверенность, умение принимать и реализовывать решения, высокий уровень антиципации, сила личности, высокий уровень саморегуляции и работоспособности. Однако степень владения данными компетенциями оценивается ими как средняя [20].

Итак, проблема профессионального самоопределения молодежи была и остается актуальной. Степень ее актуальности меняется каждый раз, когда изменяется парадигма общественного развития. Проведение сравнительного анализа процессов профессионального самоопределения молодежи в разные исторические периоды, при различных социально-экономических условиях имеет важное научное и практическое значение. Молодежь – этот мощный потенциал инновационного развития страны, который может действовать как конструктивно, так и деструктивно. Знание процессов, происходящих в среде молодежи, позволит своевременно уловить позитивные и предотвратить негативные тенденции. Понимание особенностей процесса профессионального самоопределения дает возможность прогнозирования его моделей в ближайшей перспективе, а также позволит вносить коррективы в планирование и осуществление эффективной молодежной политики.

Библиографический список

1. *Молодежь России на рубеже 90-х гг.* Москва, 1992.
2. *Молодежь: будущее России.* Москва, 1995.
3. *Молодежь 1997: надежды и разочарования.* Москва, 1997.
4. *Положение молодежи в Российской Федерации и государственная молодежная политика.* Москва, 1998.
5. *Молодежь России: положение, тенденции, перспективы.* Москва, 1993.
6. Ткаченко Е. Большая перемена. *Воспитание школьников*. 1993; № 2: 2 – 3.
7. Семенов В.Ф. Ценностные ориентации общества и молодежи в условиях общественного кризиса. *Молодежь. Цифры. Факты. Мнения.* 1992; № 2: 111 – 112.
8. Косаев А. Современный рынок труда в СССР. Проблемы равновесия. *Вопросы экономики*. 1991; № 9: 39.
9. *Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2000 – 2001 годы*. Москва, 2002.
10. *Российская молодежь: проблемы и решения.* Москва, 2005.
11. *Молодежь и общество: проблемы и подходы*: сборник научных трудов. Под редакцией В.А. Лукова. Москва, 2016.
12. *Молодежь Российской Федерации: положение, выбор пути.* Москва, 2000.
13. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. *Молодежь России: социологический портрет.* Москва, 2009.
14. Чупров В.И., Зубок Ю.А. *Социология молодежи.* Москва, 2011.
15. Луков В.А. *Теория молодежи: междисциплинарный анализ.* Москва, 2012.
16. Ручкин Б.А. *Молодежь и общество: уроки истории.* Москва, 2016.
17. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д. Чередниченко Г.А. *Молодежь России на рубеже XX – XX1 веков: образование, труд, социальное самочувствие.* Москва, 2014.
18. Константиновский Д.Л. Современные вызовы рынка труда и российская молодежь. *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития.* 2019; № 4: 272 – 281.
19. Skosyreva N., Razumov V., Zinic, A., Pomogaev V., Revyakina Y., Gefner O. Choosing a profession as a modeling of the youth future (based on sociological research). *Journal Gender and Law.* 2020; № 1 (01). Available at: https://www.periodicojs.com.br/index.php/ged/article/view/49
20. Skosyreva N., Zinich A., Pomogaev V., Revyakina Y., Vasyukova M., Avlasovich E. Youth readiness for digitalization of the economy. *Revista Inclusiones.* 2020; Vol. 7, № Especial: 541 – 552.

References

1. *Molodezh' Rossii na rubezhe 90-h gg*. Moskva, 1992.
2. *Molodezh': buduschee Rossii.* Moskva, 1995.
3. *Molodezh' 1997: nadezhdy i razocharovaniya.* Moskva, 1997.
4. *Polozhenie molodezhi v Rossijskoj Federacii i gosudarstvennaya molodezhnaya politika.* Moskva, 1998.
5. *Molodezh' Rossii: polozhenie, tendencii, perspektivy.* Moskva, 1993.

6. Tkachenko E. Bol'shaya peremena. *Vospitanie shkol'nikov*. 1993; № 2: 2 – 3.
7. Semenov V.F. Cennostnye orientacii obschestva i molodezhi v usloviyah obschestvennogo krizisa. *Molodezh'. Cifry. Fakty. Mneniya.* 1992; № 2: 111 – 112.
8. Kosaev A. Sovremennyj rynok truda v SSSR. Problemy ravnovesiya. *Voprosy `ekonomiki.* 1991; № 9: 39.
9. *Polozhenie molodezhi i realizaciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii: 2000 – 2001 gody.* Moskva, 2002.
10. *Rossijskaya molodezh': problemy i resheniya.* Moskva, 2005.
11. *Molodezh' i obschestvo: problemy i podhody*: sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej V.A. Lukova. Moskva, 2016.
12. *Molodezh' Rossijskoj Federacii: polozhenie, vybor puti.* Moskva, 2000.
13. Gorshkov M.K., Sheregi F.`E. *Molodezh' Rossii: sociologicheskij portret.* Moskva, 2009.
14. Chuprov V.I., Zubok Yu.A. *Sociologiya molodezhi.* Moskva, 2011.
15. Lukov V.A. *Teoriya molodezhi: mezhdisciplinarnyj analiz.* Moskva, 2012.
16. Ruchkin B.A. *Molodezh' i obschestvo: uroki istorii.* Moskva, 2016.
17. Konstantinovskij D.L., Voznesenskaya E.D. Cherednichenko G.A. *Molodezh' Rossii na rubezhe XX – XX1 vekov: obrazovanie, trud, social'noe samochuvstvie.* Moskva, 2014.
18. Konstantinovskij D.L. Sovremennye vyzovy rynka truda i rossijskaya molodezh'. *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoyanie i potencial razvitiya.* 2019; № 4: 272 – 281.
19. Skosyreva N., Razumov V., Zinic, A., Pomogaev V., Revyakina Y., Gefner O. Choosing a profession as a modeling of the youth future (based on sociological research). *Journal Gender and Law.* 2020; № 1 (01). Available at: https://www.periodicojs.com.br/index.php/ged/article/view/49
20. Skosyreva N., Zinich A., Pomogaev V., Revyakina Y., Vasyukova M., Avlasovich E. Youth readiness for digitalization of the economy. *Revista Inclusiones.* 2020; Vol. 7, № Especial: 541 – 552.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 376+612.015:534.7 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00950

Chukhrova M.G., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University; Novosibirsk University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*
Chukhrov A.S., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF VOICE-SPEAKING DISORDERS IN SCHOOL CHILDREN. The article presents an analysis of the relationship between speech disorders in schoolchildren, school anxiety and the level of general health, as well as the development of imagination as an integrative function of higher nervous activity. With the help of digitalization of voice-speech parameters, objective characteristics of the voice were obtained, the level of school anxiety was measured and the medical record of more than 200 schoolchildren from 8 to 14 years old was studied. A group of frequently ill children was identified. Correlation analysis of the obtained results is carried out. It was shown that in a group of frequently ill children, the voice-speech characteristics are unsatisfactory. Also, high school anxiety is accompanied by voice and speech disorders. The level of development of imagination in children with voice-speech disorders is also unsatisfactory. The data obtained substantiate the need for timely detection of children with voice-speech disorders and a specially organized correction.
Key words: **voice, speech, schooling, school anxiety, imagination, children who are often ill.**

М.Г. Чухрова, *д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru*
А.С. Чухров, *канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОЛОСО-РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен анализ взаимосвязи голосо-речевых нарушений у школьников, школьной тревожности и уровня общего здоровья, а также развития воображения как интегративной функции высшей нервной деятельности. С помощью цифровизации голосо-речевых параметров были получены объективные характеристики голоса, измерен уровень школьной тревожности и изучена медицинская карта более 200 школьников от 8 до 14 лет. Была выделена группа часто болеющих детей. Проведен корреляционный анализ полученных результатов. Показано, что в группе часто болеющих детей голосо-речевые характеристики являются неудовлетворительными. Также высокая школьная тревожность сопровождается нарушениями голоса и речи. Уровень развития воображения у детей с голосо-речевыми нарушениями также является неудовлетворительным. Полученные данные обосновывают необходимость своевременного выявления детей с голосо-речевыми нарушениями и проведения специально организованной коррекции.
Ключевые слова: **голос, речь, обучение в школе, школьная тревожность, воображение, часто болеющие дети.**

Голосо-речевая функция и ее полноценное развитие имеют огромное социальное значение. Управление своим голосом как средством коммуникации – залог успешной адаптации в обществе. И не только для лиц голосовых профессий – актеров, учителей, политиков и т.п. Голос и речь являются основным средством общения, без которого невозможна жизнь человека в социуме. Информационная, побудительная и эмоциональная функции речи – суть выражение единой функции. Процесс речевого общения является решающим фактором для интеллектуального развития человека. Для школьника хорошо развитая речь является залогом эффективного обучения, поскольку речевое общение включает в себя не только передающий, но и воспринимающий компонент. В. Гумбольдт указывал на тесную связь речи с внутренней мыслительной деятельностью, на взаимовлияние этих двух явлений [1].

Л.С. Выготский считал речь самой основной функцией мозга, от которой зависит формирование всех остальных функций, в первую очередь воображения как основы для развития всех остальных высших психических функций [2]. С.Л. Рубинштейн называл речь формой существования сознания и формой обобщенного отражения действительности. Речь, вне сомнения, отражает картину мира говорящего, которая формируется в процессе освоения ребенком родного языка, стимулируя мыслительные процессы и мировоззрение народа, которому принадлежит язык. Это проявляется в принципах категоризации действительности, материализуясь в голосо-речевой функции: «Язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее» [3, с. 130].

Голосо-речевая функция и ее невербальные компоненты являются отражением нервно-психического развития человека, своеобразным индикатором его психоэмоционального состояния. Невербальные компоненты голоса (темп, ритм, мелодика, паузирование, модулирование, тембр, логическое ударение) тесно связаны с показателями здоровья. Голос здорового ребенка должен быть громким, звонким, соответствовать своему полу и фонетическим законам родного языка. По нашим наблюдениям, в последние годы наблюдается увеличение нарушений функции голоса и речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста: почти у половины выявляются, кроме общего недоразвития речи, патологические изменения силы, высоты, тембра, паузирования и интонирования речи [4]. Мелодика родного языка нарушена, голос монотонный, глухой, звуки произносятся искаженно. Непродуктивное коммуницирование напрямую связано с деструкциями дыхания, сердечно-сосудистой и нервной системы, иммунным статусом [5]. Что с интеллектом таких детей, с их готовностью к школе, обучаемостью? Если нарушена произносительная часть речи, то, с большой вероятностью, будет нарушена и воспринимающая функция.

Механизмы формирования и восприятия речи включают участие нескольких зон коры головного мозга, как анализаторной (слуховой, зрительной, кинестетической), так и корковых и подкорковых функционально специфичных структур из разных областей коры мозга, с участием которых порождается и распознается звуковой сигнал. Порождение и распознавание речи осуществляется совместной деятельностью обоих полушарий мозга, причем правое полушарие, ответственное за невербальную сторону речи, в раннем возрасте играет более важную роль, чем у взрослых. Этим объясняется лучшее распознавание детьми невербальных, эмоциональных характеристик речи и худшее – содержания речевого послания («слов не понимает»). Развитие и активное включение левого полу-

шария в речевую деятельность завершается примерно в семилетнем возрасте. Понимание речи, по мнению Л.С. Выготского, «есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакции по звуковому сигналу» [2, с. 5]. Обучение языку является пусковым моментом для начала нормальной специализации полушарий. Если овладение речью в положенное время не происходит, то области коры, ответственные за речь, утрачивают свою функцию.

В общение людей оказываются закономерно включены эмоции в форме невербальной составляющей речи: интонации, мимика, паузирование, ритм, смех способны передать информации зачастую больше, чем слова. Невербальному общению, языку человеческих чувств необходимо учиться: передавать, понимать и чувствовать невербалику так же сложно, как и слова. Эта функция как раз и обеспечивает успешное обучение.

Цель исследования: анализ голосо-речевых особенностей у школьников младших и средних классов во взаимосвязи с некоторыми высшими психическими функциями и психосоматическим состоянием.

Контингент и методы исследования. Были обследованы более 200 школьников 8 – 14 лет обоего пола одной из гимназий г. Новосибирска. Обследование проводилось в контакте с классным руководителем, учитывались характеристики каждого ребенка в плане успеваемости, дисциплинированности, коммуникабельности. Были также учтены медицинские карты испытуемых, принимались во внимание заболевания, которые фиксировались у детей в период школьного обучения (острые респираторные инфекции, ангины, фарингиты, вегето-сосудистые нарушения, желудочно-кишечные расстройства и др.). Была выделена группа «часто болеющие дети», всего 39 человек в возрасте 8 – 11 лет.

Исследование голосовых характеристик осуществлялось с помощью цифрового акустического анализа голоса с выделением ряда спектральных и динамических характеристик [4]. Оценка таких параметров, как мелодика, ритмическая организация речи, темп, проявление ударности, наличие пауз, выраженная интонация, позволяет сделать вывод о наличии в голосе признаков его нарушения.

Для правильного обследования испытуемый, согласно заданиям теста, произносит звуки определенным образом в комфортных ему условиях. Запись производится на микрофон с заранее известными и учтенными характеристиками в тихом помещении.

Условно тест можно разделить на несколько частей:

- исследование гласных звуков;
- исследование согласных звуков;
- анализ перехода «согласный-гласный» и наоборот;
- анализ предложений с точки зрения акустики;
- исследование прочитанного с листа текста;
- анализ невербальной составляющей речи (темпо-ритмической и мелодико-модулятивной составляющей).

Отдельным блоком теста являются задания на определение характеристик невербальной составляющей речи. Так, небольшой текст, используемый в тесте, позволяет оценить интонационные характеристики в речи. Задание на произношение одного и того же предложения с разной интонацией оценивает эмоционально-экспрессивные компоненты речи. Были выбраны наиболее информативные для эксперта фрагменты голосо-речевых образцов, которые использовались для выявления патологии голоса [4]. Голосовой рисунок речевых единиц и закономерностей их объединения, которые многоаспектно варьируются в речи и проявляются как внешняя речь, были представлены в объективном цифровом выражении (табл. 1).

Для исследования психоэмоциональной сферы детей был использован факторный опросник Филиппса «Методика диагностики уровня школьной тревожности». Для исследования воображения как интегративной функции мозга использовались методики «Придумай игру», «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь», а также методика Дьяченко О.А. «Дорисовывание фигур» [6].

Результаты и их обсуждение.

Все обследованные дети характеризовались средним уровнем развития речи, наличием развернутой фразовой речи с элементами фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений, нечеткой дифференциаций фонетически близких звуков, что, в целом, характерно для детских коллективов (табл. 2).

При скрининговом обследовании более 200 детей голосо-речевая патология выявлена почти у 60% детей младшего школьного возраста и не менее чем у 50% подростков. Во внешней речи детей и подростков дисбаланс невербальных компонентов речи проявлялся в монотонности, беспаузности, сглаженности индивидуального тембра голоса. У большинства детей (до 65%), по данным классных руководителей, отмечалась низкая концентрация внимания, низкая работоспособность, плохая переключаемость и организованность в учебной деятельности. Фонопедическое обследование детей выявило недостаточную разработанность слухо-двигательной координации, которая является предпосылкой правильной темпо-ритмизации речи. Цифровизация голосо-речевых характеристик успешных и неуспешных (по характеристикам классных руководителей) детей показала ряд различий, который касался всех исследуемых голосо-речевых характеристик. Статистический анализ по методу Стьюдента показал достоверность выявленных различий на уровне $p < 0,005 – 0,001$. Таким образом, голосо-речевые характеристики детей являются зачастую показателем их успешности в школьном обучении.

Таблица 1

Результат обработки образцов речи обследованных детей, N = 200

Номера формант	Области частот, Гц	Интегральный спектр в интервале частот	Нормированный интегральный спектр	Коэффициент K_{i-1}
1 – 3	170 – 510	0,0638	0,466	1
3 – 5	510 – 850	0,0382	0,279	0,599
5 – 7	850 – 1190	0,0235	0,171	0,368
7 – 10	1190 – 1700	0,0168	0,123	0,263

Исследование школьной тревожности показало, что среди младших школьников является характерным следующее распределение: около половины детей (48%) имеют нормальный или низкий уровень общей тревожности, для другой половины (52%) характерен повышенный или высокий тревожный фон. При этом доля детей с высоким уровнем тревожности невелика – 16% от выборки или 31% от группы тревожных детей. Если говорить о половом распределении, то можно отметить тенденцию к более низкому уровню тревожности у девочек по сравнению с мальчиками. Заметим, что у девочек, как правило, лучше, чем у мальчиков, развита речь. Если связать показатель тревожности только с голосо-речевыми характеристиками, то выявляется, что дети с высоким коэффициентом общей голосовой гармонизации имеют нормальный или низкий уровень тревожности при $p < 0,005$.

Обследование часто болеющих детей по методике Филипса показало, что уровень тревожности у них достоверно выше такового у здоровых детей той же возрастной группы. Между уровнем тревожности и низким уровнем здоровья имеется определённая зависимость. Высокий тревожный фон является в зависимости от характера преморбидного состояния и веса в нём психического и соматического факторов либо причиной, либо провоцирующим фактором при развитии соматического нарушения. Кроме того, у часто болеющих детей возможна обратная реакция соматопсихического характера: наложение на предшествующий тревожный фон тревоги и тревожности, первично обусловленных соматическим нарушением.

Исследование показало, что из группы часто болеющих детей лишь менее четверти (24%) имеют нормальный уровень общей тревожности, границы которого смещены в подавляющем большинстве случаев к верхнему порогу, для остальной части детей (76%) характерен повышенный или высокий тревожный фон, группы с преобладанием которых практически равны численно – соответственно 40% и 36% от группы обследованных, 53% и 47% от категории тревожных детей внутри группы. При этом в общем плане группы девочек и мальчиков неравновесны в отношении частоты различных проявлений тревожности – мальчики чаще входят в категорию тревожных детей.

Наблюдаемое распределение, однако, не опровергает того предположения, что эмоциональная основа соматических нарушений справедлива в отношении как мальчиков, так и девочек. С одной стороны, известно, что девочки наиболее склонны давать социально желательные ответы в психологической диагностике, то есть выбирать заведомо одобряемые, «правильные» с позиций общества их варианты, что, возможно, даёт соответствующую погрешность в исследовании.

Таблица 2

Дети, голосо-речевые характеристики, выборка 200 чел.

№	Голосо речевые характеристики	Все 200 чел., M ± m	Мальчики, 107 чел.	Девочки, 93 чел.
1.	Коэффициент общей голосовой гармонизации, усл.ед.	7,31 ± 0,65	6,88 ± 0,75	8,33 ± 0,45
2.	Высокочастотная гармоника	7,88 ± 0,69	7,34 ± 0,56	8,04 ± 0,51
3.	Низкочастотная гармоника	6,33 ± 0,59	7,63 ± 0,57	5,43 ± 0,52
4.	Коэффициент звонкости	8,2 ± 0,03	7,22 ± 0,13	8,92 ± 0,15
5.	Относительная мощность звука	6,58 ± 0,45	7,88 ± 0,43	5,56 ± 0,45

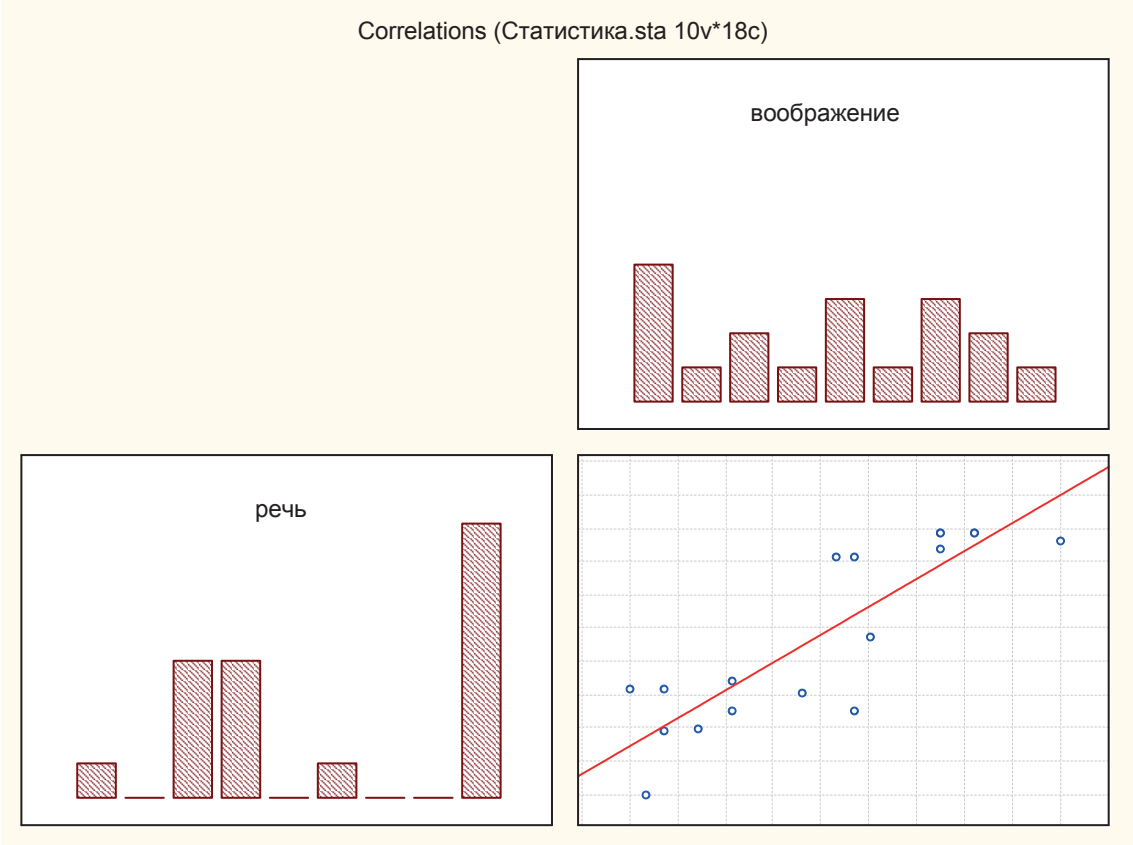


Рис. 1. Корреляционный анализ между показателями воображения и речи

С другой стороны, весьма вероятно, что полученные результаты не являются итогом такой погрешности. Существует значительная вероятность влияния на данный процесс социального давления, которое в воспитательном процессе традиционно оказывается на мальчиков и девочек различным образом. Девочкам «разрешается» проявлять свои эмоционально-негативные реакции в значительно большем объёме, чем мальчикам, и такое активное реагирование ведёт к снижению у них внутренней напряжённости, что и отражается на результатах тестов в виде более низкого уровня тревожности у девочек по отношению к мальчикам. В то же время Д.Н. Исаев (2010) отмечает более низкий порог соматизации негативных переживаний у девочек, для достижения которого в ряде случаев не требуется значительной их длительности и интенсивности [7].

Связывая тревожность с типом голосо-речевых характеристик, можно отметить, что низкий коэффициент общей голосовой гармонизации, низкий коэффициент звонкости и относительно низкая мощность звука вносят равный вклад в группу детей с нормальным уровнем тревожности. Нормальный уровень тревожности при неудовлетворительных голосовых характеристиках характерен исключительно для девочек. Однако в группе часто болеющих детей группа с повышенным или высоким уровнем тревожности представлена исключительно мальчиками. Все дети с высокой тревожностью по результатам теста Филипса были включены в группу с неудовлетворительными голосо-речевыми характеристиками. Такое распределение, по всей видимости, является неслучайным. Также обращает на себя внимание половое распределение внутри данной группы: 83% – мальчики. Таким образом, принадлежность детей с неудовлетворительными голосо-речевыми характеристиками исключительно к группе повышенной и высокой тревожности позволяет однозначно причислять их к группе риска по развитию психоэмоциональных и психосоматических нарушений, и, по всей видимости, особенно велик этот риск в отношении мальчиков.

Результаты исследования уровня развития воображения детей с помощью методик «Придумай игру», «Придумай рассказ», «Нарисуй что-нибудь» и «Дорисовывание фигур» и расчета коэффициента уровня развития воображения показали, что высокий уровень воображения был только у одного ребенка, остальные продемонстрировали средний, низкий и очень низкий уровни. Корреляционный анализ между показателями воображения и голосо-речевых характеристик показал, что между ними имеется достоверная связь (рис. 1).

Воображение – одна из интегративных функций мозга. Для эффективного осуществления интеграции необходимо развивать все виды восприятия: зрительное, слуховое, тактильное, кинестетическое, вкусовое, обонятельное. Речь, воспроизводящая и воспринимаемая, играет в функции интеграции мозга едва ли не определяющую роль, поскольку задействует разнообразные области мозга. Л.С. Выготский утверждал, что при обучении ребенка основная задача должна заключаться в том, чтобы научить воспринимать мир более широко и разнообразно, используя для этого звуки, слова, движения, жесты, запахи [2], т.е. подключить как можно больше мозговых отделов и создать условия для формирования многообразных связей между нейронами. Необходима адекватная коррекция голосо-речевых нарушений у детей и подростков [2]. Через развитие речевой функции, в том числе ее невербальной составляющей, через пение, в том числе хоровое, декламации с выражением, через совместные речевые упражнения можно развить мышление ребенка и функцию его воображения, именно за счет развития функциональных отделов полушарий мозга и формирования между ними устойчивых связей.

На основании проведенного исследования авторами делаются следующие выводы.

1. Полноценное развитие голосо-речевых функций является не только залогом психосоматического здоровья, но и обеспечивает полноценное интеллектуальное развитие школьника.
2. Проведенное исследование показало, что анализ голосо-речевого развития школьников необходимо проводить в обязательном порядке, поскольку диагностика голосо-речевых нарушений позволит объективно судить не только о развитии самой речи, но и об уровне школьной тревожности, уровне здоровья и общего интеллектуального развития ребенка
3. Речь, голос, невербальные характеристики голоса, его физические параметры являются надежным индикатором уровня развития школьника, поскольку состояние речи взаимосвязано с высшими психическими функциями, в частности с функцией воображения.
4. Своевременное выявление детей с голосо-речевыми нарушениями, проведение специально организованной коррекции позволит существенно повысить уровень их психосоматического и интеллектуального здоровья, что благоприятно скажется на процессе обучения в школе.

Библиографический список

1. Гумбольдт В. фон. *Избранные труды по языкознанию*. Москва, 1984.
2. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Собрание сочинений: в 6 т. Москва, 1982; Т. 2.
3. Потебня А.Л. *Мысль и язык*. Полное собрание сочинений. Киев: Государственное издательство Украины, 1926; Т. 1.
4. Макуха В.К., Фетисова О.Г., Чухрова М.Г. Объективизация голосо-речеобразования у детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 6 (31): 322 – 324.

5. Чухрова М.Г. Взаимосвязь психосоматического состояния младших школьников и их голосо-речевых характеристик. *Наука и социум*: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Издательство ЧУДПО Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2018: 99 – 104.
6. *Альманах психологических тестов*. Москва: «КСП», 2006.
7. Исаев Д.Н. *Психосоматические расстройства у детей*: руководство для врачей. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
8. Фетисова О.Г., Фетисов Г.М., Коррекция темпо-ритмо-интонационной организации речи у младших школьников. *Мир науки, культуры и образования*. 2009; № 14 (16): 282 – 284.

*R*eferences

1. Gumbol'dt V. fon. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva, 1984.
2. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Sobranie sochinenij: v 6 t. Moskva, 1982; T. 2.
3. Potebnya A.L. *Mysl' i yazyk*. Polnoe sobranie sochinenij. Kiev: Gosudarstvennoe izdatel'stvo Ukrainy, 1926; T. 1.
4. Makuha V.K., Fetisova O.G., Chuhrova M.G. Ob`ektivizaciya goloso-recheobrazovaniya u detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 6 (31): 322 – 324.
5. Chuhrova M.G. Vzaimosvyaz' psihosomaticheskogo sostoyaniya mladshih shkol'nikov i ih goloso-rechevyh harakteristik. *Nauka i socium*: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk: Izdatel'stvo ChUDPO Sibirskij institut prakticheskoj psihologii, pedagogiki i social'noj raboty, 2018: 99 – 104.
6. *Al'manah psihologicheskih testov*. Moskva: «KSP», 2006.
7. Isaev D.N. *Psihosomaticheskie rasstrojstva u detej*: rukovodstvo dlya vrachej. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
8. Fetisova O.G., Fetisov G.M., Korrekciya tempo-ritmo-intonacionnoj organizacii rechi u mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2009; № 14 (16): 282 – 284.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 378 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00951

***Shulgina E.V.**, postgraduate, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ekaterina.bernga@mail.ru*
***Tereshchenko M.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tereshenkomn@mail.ru*
***Yemelyanova I.E.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: yanova_77@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF FOUNDATIONS OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF THE CHILD'S PERSONALITY AT THE STAGE OF PRESCHOOL CHILDHOOD. The article is dedicated to the actual problem of formation of socio-cultural values in children of senior preschool age. The purpose of the research is to provide theoretical and experimental justification of the effectiveness of introducing pedagogical conditions for the formation of the foundations of the value-semantic sphere of a child's personality at the stage of preschool childhood. The scientific novelty of the research consists in determining and testing a set of pedagogical conditions that contribute to improving the level of socio-cultural values of children. As a result of the research, the concept of socio-cultural values is defined; the components and content of socio-cultural values are described. The results of diagnostics of the level of formation of socio-cultural values before and after experimental work with children of senior preschool age in interaction with adults and peers are presented.

Key words: **socio-cultural values, pedagogical conditions, preschool children, value-semantic sphere of the child, interaction.**

***Е.В. Шульгина**, аспирант, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: ekaterina.bernga@mail.ru*
***М.Н. Терещенко**, канд. пед. наук, доц., Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: tereshenkomn@mail.ru*
***И.Е. Емельянова**, д-р пед. наук, доц., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: yanova_77@mail.ru.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Статья посвящена актуальной проблеме формирования социокультурных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Цель исследования – теоретико-экспериментальное обоснование эффективности внедрения педагогических условий формирования основ ценностно-смысловой сферы личности ребенка на этапе дошкольного детства. Научная новизна исследования заключается в определении и апробации комплекса педагогических условий, способствующих повышению уровня социокультурных ценностей детей. В результате исследования определено понятие социокультурных ценностей; описаны их компоненты и содержание. Представлены результаты диагностики исследования уровня сформированности социокультурных ценностей до и после опытно-экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Ключевые слова: **социокультурные ценности, педагогические условия, дети дошкольного возраста, ценностно-смысловая сфера ребенка, взаимодействие.**

Актуальность исследования проблемы формирования социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста во взаимодействии со сверстниками и взрослыми обусловлена тем, что именно в дошкольном возрасте ребенок очень чувствителен, сенситивен к социокультурному развитию. Изменившееся отношение к периоду дошкольного детства потребовало пересмотра содержания, методов, форм, средств педагогической работы, создания новых педагогических технологий. Современные педагогические технологии направлены на обеспечение такого уровня развития ребенка, который помог бы ему осознать себя субъектом деятельности, способным воздействовать на окружающую действительность. Способность к эмпатии, сопереживанию, пониманию эмоционального состояния других людей развивается эффективнее при создании определенных педагогических условий.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать состояние проблемы в психолого-педагогической теории и практике;

– определить критерии и показатели сформированности социокультурных ценностей детей;

– проверить эффективность реализации педагогических условий.

В исследовании использовались методы тестирования, бесед, наблюдения, математической обработки результатов данных.

Теоретической базой исследования послужили публикации педагогов А.Ш. Назарова, Н.В. Космачева, которые рассматривают социокультурные ценности как нравственные и ценностные ориентиры, отношение к объектам действительности, корректирующие поведение и деятельность личности. Также работы З.М. Назаркиной [1], Б.И. Кононенко [2], где утверждается, что социокультурные ценности представляют собой связующее звено введения личности в коллективную деятельность в процессе постижения и осуществления ценностей конкретного общества, обеспечивая способы контроля социального поведения.

Педагогические условия в психолого-педагогической литературе рассматриваются как комплекс объективных возможностей содержания, методов, форм, средств обучения и воспитания, возможности окружающей материально-пространственной среды, которая направлена на разрешение поставленных педагогических задач [2].

Использование технологии решения проблемных ситуаций стимулирует развитие познавательной активности ребенка, позволяющей ребенку определить значимые ценности в разных видах детской деятельности. Создавая проблемные ситуации, необходимо побуждать детей выдвигать гипотезы, делать выводы. Активным изучением различных исследований, направленных на определение психолого-педагогических условий социокультурного развития детей дошкольного возраста в разных видах деятельности, занимались в изобразительном искусстве, игре, музыкальной деятельности. Формирование положительного отношения дошкольников к сверстникам является многоаспектной проблемой, включающей становление и развитие межличностных отношений дошкольников и их взаимоотношений в процессе общения (Л.В. Коломийченко, Т.Д. Репина, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина) [3]; развитие общения и отношений с детьми с усложнением игровой деятельности; влияние успешности продуктивной деятельности ребенка на его отношения со сверстниками в группе образовательного учреждения (Н.С. Ежкова, Л.Д. Бухтиярова, А.А. Рояк) [4, с. 22].

Внедрение в образовательный процесс социоигровых технологий, отражающих нравственные нормы взаимодействия детей дошкольного возраста, используется как при организации совместной деятельности детей и педагога, так и при организации самостоятельной деятельности детей. Дети объединены одним делом, в котором обсуждают, договариваются. В процессе социоигровой технологии дети общаются, и взрослому необходимо организовать это общение, продолжать учить их правилам и культуре коммуникации, в ходе чего они начинают слышать и слушать, развивая собственную речь, организовать свое общение в микрогруппе, чтобы выполнить поставленную задачу.

Новым способом организации детско-взрослых сообществ является проект, в котором дети вместе с взрослыми наблюдают, экспериментируют. По определению педагога Л.М. Клариной, «детско-взрослое сообщество – это такое совместное бытие взрослых и детей, для которого характерно их содействие друг другу, сотворчество, сопереживание, где учитываются интересы, склонности, особенности каждого, его желания, права и обязанности» [5]. Проект выступает как содружество взрослых и детей, решающих социальные и практические задачи общества, это взаимодействие происходит в атмосфере общения, в котором проявляется чувство солидарности, общности. В проектной деятельности дети показывают познавательный интерес, выдвигают гипотезы, задают вопросы об окружающей действительности и мире отношений между взрослыми и детьми.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в деятельности специалистов дошкольных образовательных организаций.

Методика проведения исследований

Нами были определены и использованы диагностические методики оценки уровня сформированности компонентов социокультурных ценностей:

- познавательный компонент (методики «*закончи историю*» (Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой), «*проигрышная лотерея*» (модификация методики М.Т. Бурке-Бельтран) [6].
- Личностный компонент («*сюжетные картинки*» (Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой), *«цветовой тест отношений»* (А.М. Эткинда) [6].
- Поведенческий компонент (методика *«сделаем вместе»* (Г.А. Салминой, С.Л. Мищенко), методика *«подели игрушки»* (Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой) [6].

Исследование познавательного компонента формирования социокультурных ценностей детей старшего дошкольного возраста осуществлялось нами с двух позиций:

– изучения представлений о социокультурных категориях *(любовь, ответственность, чувство благодарности, потребность делиться и т.д.);*

– *изучения нравственных качеств и норм поведения (*целеполагание и планирования собственных действий, правильное выражение своих желаний и просьб и т.д.).

Личностный компонент исследования формирования социокультурных ценностей детей старшего дошкольного возраста определяет *отношение к социокультурным ценностям (*понимает ценности и нормы человеческих отношений, осознает себя в коллективе, обществе и мире*)*.

Поведенческий компонент исследования формирования социокультурных ценностей детей старшего дошкольного возраста обеспечивает социокультурную направленность дошкольника (в конфликтных ситуациях стремится наладить диалог, предлагает конкретные пути разрешения ситуации и опирается на освоенные требования позитивного взаимодействия со всеми людьми и т.д.).

Мы полагаем, что уровень социокультурных ценностей повысится при следующих педагогических условиях:

– использования технологии решения проблемных ситуаций, позволяющей ребенку определить значимые ценности в разных видах детской деятельности;

– внедрения в образовательный процесс социоигровых технологий, отражающих нравственные нормы взаимодействия детей дошкольного возраста;

– организации детско-взрослых сообществ в совместной деятельности с детьми через проекты.

Для оценки эффективности условий необходимо провести диагностику.

Нами были определены уровни и показатели сформированности социокультурных ценностей детей старшего дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми и сверстниками. Мы выявили исходный уровень сформированности социокультурных ценностей детей, который проходил по отобранным диагностическим методикам (методика «*закончи историю*» (Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой), «*проигрышная лотерея*» (модификация методики М.Т. Бурке-Бельтран), «*сюжетные картинки*» (Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой), *«цветовой тест отношений»* (А.М. Эткинда), методика *«сделаем вместе»* (Г.А. Салминой, С.Л. Мищенко), методика *«подели игрушки»* (Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой) [6].

В ходе исследования на констатирующем этапе эксперимента дети старшего дошкольного возраста показали следующие результаты: 40,7% детей со средним уровнем, у дошкольников дифференцированные, стереотипные, необоснованные представления о способах поведения и взаимоотношения между взрослыми и сверстниками, проявление эмоций носит ситуативный, фрагментарный и неустойчивый характер, старшие дошкольники устанавливают как эмоционально-положительные, так и конфликтные, безразличные отношения с взрослыми и сверстниками, выбор характера взаимоотношений ситуативен; 47,8% дошкольников с низким уровнем, детям этого уровня характерно то, что они договариваются и оценивают свои и чужие поступки отдельными необоснованными, первоначальными представлениями о ценностных ориентирах, не проявляет готовность к пониманию и уважению себя, семьи, культуры своего народа, особенностей их культуры, им необходима помощь взрослого для решения конфликтной ситуации. Анализ полученных в ходе исследования результатов показывают, что проблема формирования социокультурных ценностей детей дошкольного возраста на современном этапе актуально именно во взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Проанализировав результаты исследования, можно утверждать, что большинство детей осознают свое место в коллективе, мире и обществе, легко адаптируются к социальной действительности, но не могут чётко дать оценку своему поступку и выбору действий. Большая часть детей понимают ценности и нормы человеческих отношений. Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют организовать формирующий этап исследования, направленный на *практическую реализацию педагогических условий формирования социокультурных ценностей.*

Рассмотрим реализацию первого педагогического условия – *использование технологии решения проблемных ситуаций, позволяющих ребенку определить значимые ценности в разных видах детской деятельности. «*Решая проблемные ситуации, дети учились взаимодействовать с взрослыми и сверстниками, делать выбор между правильным и неправильным, самостоятельно договариваться, оценивая свои и чужие поступки. Этот опыт способствовал развитию позитивной внутренней мотивации к повторению нравственных поступков у детей. Использовались ситуации проблемного характера, специально созданные на основе художественных произведений и произведений фольклорной направленности, близких и знакомых для дошкольников, т.к. детям проще войти в уже знакомый сюжет и переосмыслить его по-новому, в которых решение проблемы направлено на поиск моральных и нравственных ценностей» [7, с. 430].

Реализация второго педагогического условия – *внедрение в образовательный процесс социоигровых технологий, отражающих нравственные нормы взаимодействия детей дошкольного возраста. Используя социоигровые технологии, педагогу необходимо* сделать общение педагогическим средством. Общение детей в рамках данной технологии было организовано в три этапа: на самом **первом этапе** необходимо учить детей правилам и культуре общения (дети учатся договариваться, а значит, слушать и слышать партнера, развивается собственная речь); на **втором этапе** ребенок на практике осознает, как ему надо организовать свое общение в микрогруппе, чтобы выполнить поставленную задачу; на **третьем этапе** общение – это педагогическое средство, т.е. через общение педагог обучает дошкольников.

Для того чтобы настроить детей на совместную деятельность, целесообразно играть с ними в социоигры: «Дружба», «Разведчики», «Стою, на кого-то смотрю» и т.п. Цель данных игр: положительный эмоциональный настрой, развитие внимания, ориентирование детей друг на друга и на педагога. Благодаря этим играм у детей развивалась память, мышление, обогащался словарный запас; они учились уступать друг другу, считаться с мнением партнера по игре. Все игры проводились в кругу.

Анализ нашей деятельности показывает, что новым способом организации детско-взрослых сообществ является проект, в котором дети вместе с взрослыми наблюдают, экспериментируют. Третье условие – *организация детско-взрослых сообществ*. Главное, что отметили педагоги – это интерес детей, изменение их познавательной активности. Педагогам приходилось перестраиваться, менять свои традиционные методы работы, давая возможность детям самостоятельно заниматься поиском информации, выдвигать гипотезу, создавать продукт.

Одним из интересных проектов был проект «Территория добра», направленный на укрепление отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание гуманного эмоционально-положительного, бережного отношения к миру природы и окружающему миру в целом, чувства гордости за историю становления страны и потребности защищать Родину, осваивать и наследовать лучшие традиции отечественной культуры. Дети с удовольствием включились в проект, стали внимательнее относиться к просьбам и желаниям взрослых и сверстников,

выражали чувство сопереживания, учились делать комплименты и совместно с родителями совершали добрые дела.

В опытно-экспериментальном исследовании нами были сформированы четыре группы детей старшего дошкольного возраста. В ЭГ-1 (МДОУ «Детский сад № 50 п. Западный») формирование социокультурных ценностей у детей старшего дошкольного возраста осуществлялось в ходе внедрения первого педагогического условия, в ЭГ-2 (МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 19 п. Рощино») – второе условие. В ЭГ-3 (МДОУ «Детский сад № 18 д. Казанцево») были реализованы все три педагогических условия. В КГ (МДОУ «Детский сад № 51 п. Западный») организация образовательного процесса осуществлялась по основной образовательной программе ДОО и без опоры на выделенные нами педагогические условия.

Определение уровня сформированности социокультурных ценностей детей старшего дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми и сверстниками проходило по тем же методикам. Представим сравнительные результаты на начало и конец эксперимента. У детей экспериментальной группы № 1 низкий уровень сформированности социокультурных ценностей уменьшился на 19,3%, средний уровень повысился на 9,4%, высокий уровень увеличился на 9,2%. Дети экспериментальной группы № 2 показали следующие результаты: низкий уровень уменьшился на 14,6%, средний уровень повысился на 5,9%, высокий уровень увеличился на 4,8%. У детей экспериментальной группы № 3 низкий уровень сформированности социокультурных ценностей уменьшился на 30,5%, средний уровень повысился на 8,9% , высокий уровень увеличился на 12,7%. Дети контрольной группы показали следующие результаты: низкий уровень сформированности социокультурных ценностей уменьшился на 4,4%, средний уровень повысился на 0,5%, высокий уровень увеличился незначительно – на 4,6%. На рис. 1 представлены сравнительные результаты опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольном этапах.

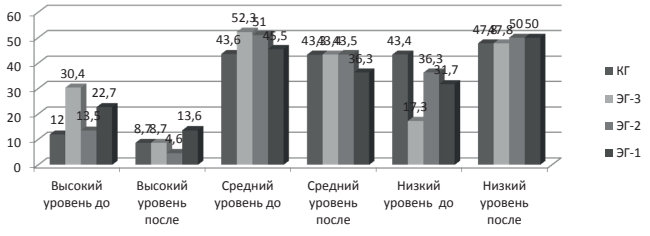


Рис. 1. Сравнительные результаты опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольном этапах

Результаты контрольного этапа подтвердили положительную динамику в уровнях сформированности социокультурных ценностей детей старшего дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми и сверстниками во всех группах. По результатам контрольного среза в ЭГ-3 произошли значительные изменения по всем критериям формирования социокультурных ценностей.

Ставя своей целью сравнение уровня сформированности социокультурных ценностей детей при внедрении педагогических условий, нами был использован статистический критерий Фишера. Результаты полученных значений подтверждают статистические гипотезы о существовании различий между экспериментальной и контрольной группами. Нулевые гипотезы отметаются во всех трёх случаях.

Использование технологии решения проблемных ситуаций, позволяющей ребенку определить значимые ценности в разных видах детской деятельности, не обеспечивает эффективности формирования социокультурных ценностей детей дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми и сверстниками. Это связано с тем, что обнаруженный нами уровень достоверности различий в показателях уровня сформированности социокультурных ценностей детей между первой экспериментальной группой (ЭГ-1) и контрольной группой (КГ) находится в зоне неопределённости. Для подтверждения данного положения проверим существование различий между самими экспериментальными группами.

Это позволяет сделать вывод о том, что только использование технологии решения проблемных ситуаций, позволяющей ребенку определить значимые ценности в разных видах детской деятельности, не обеспечивает достаточной сформированности социокультурных ценностей. В КГ наблюдается незначительная динамика изучаемого критерия. Большая часть детей с трудом налаживают дружеские контакты со сверстниками, часто прибегают к помощи взрослого при решении конфликтной ситуации, проявляют негативную реакцию к предъявляемым общепринятым требованиям.

Таким образом, наиболее высокий прирост показателей на контрольном этапе эксперимента сформированности социокультурных ценностей детей отмечался в группе (ЭГ-3), где был реализован весь комплекс педагогических условий формирования социокультурных ценностей детей дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми и сверстниками. Большинство детей ЭГ-3 принимают нормы и ценности в качестве собственных идеалов и установок, проявляют эмпатию и могут самостоятельно оценить поведение свое и сверстников, умеют сформулировать нравственную норму (поступил хорошо, потому что уступил место пожилому человеку или помог одеть малыша), знают о моральных качествах (например, таких как честность). Дошкольники этой группы дают полный ответ о том, что такое нравственная норма, знают, что нужно защищать тех, кто слабее, что необходимо здороваться и говорить культурно и вежливо и т.д. Сократилось количество конфликтов между детьми, взаимодействие осуществляется доброжелательно. Дошкольники проявляют активную жестикуляцию, эмоции адекватные, имеют нравственную направленность. Ориентированность дошкольника на положительную нравственную направленность свидетельствует о том, что он самостоятелен, умеет ставить и достигать цели, планирует свою деятельность, владеет навыками общения со сверстниками и взрослыми в выстраивании диалога, регулирует свои действия и эмоции, проявляет коммуникативную активность и взаимопонимание.

Основные результаты и выводы

Согласно поставленным задачам мы:

- во-первых, проанализировали состояние проблемы формирования социокультурных ценностей детей дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми и сверстниками с целью определения теоретико-методологических возможностей ее решения. Впервые появляются предпосылки к ориентации педагогического процесса на общечеловеческие культурные ценности, но без применения взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Процесс формирования социокультурных ценностей признаётся важной составляющей общего развития детей дошкольного возраста, значимость которого заключается в овладении способами поведения дошкольниками в том или ином обществе, согласно нормам и правилам, приобщении к культурным ценностям, реализации субъективной «самости» каждого ребёнка. Эффективность данного процесса будет зависеть от взаимодействия взрослого, который отвечает за успешность решения задач воспитания и обучения детей, создание условий для максимальной адаптации дошкольников к сложным социальным ситуациям;
- во-вторых, определили критерии и показатели сформированности социокультурных ценностей детей: когнитивный (полнота представлений и аргументированность), эмоционально-чувственный (интерес и устойчивое уважение, желание и инициатива), поведенческий (вариативность владения различными способами взаимодействия, способность самостоятельно планировать и организовывать);
- в-третьих, диагностические мероприятия на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали, что в результате внедрения в образовательную практику педагогических условий в ЭГ-3 возросло число детей с критериями сформированности социокультурных ценностей, что подтверждается статистически достоверной динамикой.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что во взаимодействии с взрослыми и сверстниками дошкольники осваивают общественный опыт, приобретают знания, умения и навыки, в процессе чего происходит освоение норм и правил, принятых социумом. В нашем исследовании процесс формирования социокультурных ценностей происходит в овладении способами поведения в дошкольной среде, в которой ребенок социализируется согласно нормам, правилам и культурным ценностям общества, происходит освоение ценностно-смысловой сферы дошкольника.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы показывают, что взаимодействие взрослого направлено на создание благоприятных условий для более успешного вхождения ребенка в социум и приобщение его к нормам, ценностям, правилам, нравственным ориентирам, принятым в обществе. Взрослый и значимый для ребенка сверстник становится ориентиром в формировании социокультурных ценностей в процессе их взаимодействия.

Данное исследование можно продолжить в русле более глубокого изучения общекультурных ценностей (включающих в себя межличностные отношения, семью, труд как ценность, традиции, отношение к себе как представителю человеческого рода, отношение к Родине и т.д.), выявления и развития представлений о социокультурных ценностях на протяжении всего периода дошкольного детства.

Библиографический список

1. Назаркина З.Н. *Развитие нравственной сферы личности дошкольника:* монография. Санкт-Петербург: Амалтея, 2015.
2. Кононенко Б.И. *Большой толковый словарь по культурологии*. Москва: Вече: АСТ, 2003.
3. Коломийченко Л.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; № 1, №: 36 – 48.
4. Ежкова Н.С. Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей. *Молодой ученый*. 2016; № 13: 22 – 34.
5. Кларина Л.М. *Воспитываем дошкольников самостоятельными*: сборник статей РАПУ имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург: Детство-ПРЕСС, 2000.
6. Щетинина А.М. *Диагностика социального развития ребенка*: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2016.
7. Шульгина Е.В. Проблемные ситуации как средство формирования социокультурных ценностей детей дошкольного возраста. *Бизнес. Образование. Право.* Вестник Волгоградского института бизнеса. 2019; № 2 (47) №: 430 – 435.

References

1. Nazarkina Z.N. *Razvitie nravstvennoj sfery lichnosti doshkol'nika:* monografiya. Sankt-Peterburg: Amalteya, 2015.
2. Kononenko B.I. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii*. Moskva: Veche: AST, 2003.
3. Kolomijchenko L.V. Sociokul'turnaya kompetentnost': ee kul'turologicheskie aspekty, suschnost', podhody k opredeleniyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1, №: 36 – 48.
4. Ezhkova N.S. Sociokul'turnye cennosti i problema priobscheniya k nim detej. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 13: 22 – 34.
5. Klarina L.M. *Vospityvaem doshkol'nikov samostoyatel'nymi*: sbornik statej RAPU imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg: Detstvo-PRESS, 2000.
6. Schetinina A.M. *Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka*: uchebno-metodicheskoe posobie. Velikij Novgorod: NovGU imeni Yaroslava Mudrogo, 2016.
7. Shul'gina E.V. Problemnye situacii kak sredstvo formirovaniya sociokul'turnyh cennostej detej doshkol'nogo vozrasta. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2019; № 2 (47) №: 430 – 435.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 376.744 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00952

***Li Hongjuan**, senior teacher, Heihe University (China), E-mail: 1664880677@qq.com*

RESEARCH OF ACTIVITIES FOR TEACHING NANAIS THE NATIVE LANGUAGE IN THE FAR EASTERN REGIONS OF RUSSIA. The article analyzes the laws of the Russian Federation and the productivity of measures to teach the native language, carried out in relation to the small indigenous peoples of the Far East. In particular, the study considers the teaching of the Nanai language as a native language, its coexistence with the state Russian language. In addition to the fact that the position of small peoples is enshrined in the Constitution of the Russian Federation, various spheres of life of the Nanai people are regulated by regulatory documents at the federal and regional levels. The activities carried out in the Khabarovsk Territory to preserve the national identity of the Nanai people are investigated, since a closer linguistic community is observed in this region. Teaching the Nanai language is carried out within the framework of school programs or in the form of additional optional classes. Further education is possible at specialized universities in philology. Although small nationalities received legislative protection of their rights, nevertheless, the current policy is not enough to preserve linguistic and cultural identity. It is necessary to create conditions and legislatively consolidate the possibility of using bilingualism, instill in those around them understanding, tolerance and interest in another language in order to contribute to its preservation.

Key words: **small nations, Nanai, Far East, native language, ethnic group, Russia.**

***Ли Хунцзюань,** ст. преп., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 1664880677@qq.com*

АНАЛИЗ ПРОВОДИМЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ НАНАЙЦЕВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ

Данная статья публикуется в рамках задачи исследования о философии и общественных науках Китая на тему «Сравнительное исследование в области образования Китайско-российских трансграничных наций бассейнов реки Хэйлунцзян (Амур)», Проект №17BMZ072.

В статье осуществляется анализ законов Российской Федерации и эффективность мероприятий по обучению родному языку, проводимых в отношении малочисленных коренных народов Дальнего Востока. В частности, рассматривается обучение нанайскому языку как родному, его сосуществование с государственным русским языком. Помимо того, что положение малочисленных народов закрепляется Конституцией РФ, различные сферы жизни нанайской народности регламентируется нормативно-правовой документацией на федеральном и региональном уровнях. Исследуются проводимые в Хабаровском крае мероприятия по сохранению национальной идентичности нанайского народа, так как в данном регионе наблюдается более тесное языковое сообщество. Обучение нанайскому языку проводится в рамках школьных программ или в виде дополнительных факультативных занятий. Дальнейшее образование возможно в специализированных университетах на филологических специальностях. Хотя малочисленные народности и получили законодательную защиту своих прав, но все же проводимой политики недостаточно для сохранения языковой и культурной самобытности. Необходимо создать условия и закрепить законодательно возможность применения двуязычия, прививать окружающим понимание, терпимость и заинтересованность в другом языке, чтобы способствовать его сохранению.

Ключевые слова: **малочисленные народы, нанайцы, Дальний Восток, родной язык, этнос, Россия.**

На смену умирающим и редким языкам всегда приходят другие, наиболее престижные, применяемые большинством в определенных условиях развития общества. Это неизбежно и логично, скажут многие, но автор считает, что все зависит от проводимой государством политики и от желания самих обладателей редкого языка.

Подобное сейчас происходит с нанайским языком на Дальнем Востоке России. На протяжении многих лет наблюдается постепенное угасание родного языка и переход на государственный русский. В настоящее время молодежь с детства обучается на русском языке как государственном и общепринятом. Только небольшая доля пожилого населения еще помнит и употребляет родной язык.

Этому способствовала в целом проводимая политика времен СССР, а современные законодательные акты слишком слабо стремятся возродить утраченное, ограничиваясь лишь письменными указами о сохранности культуры малочисленных народностей. О восстановлении и сохранности языка заговорили в 90-х годах, предпринимаются попытки преподавания родной речи в школах, но катастрофически не хватает специалистов, а также домашнего общения на родном языке.

Какие предпринимаются попытки по сохранению наследия? Что делается на законодательном уровне для малых народностей? Как обстоит дело на практике? Все эти вопросы требуют тщательного рассмотрения для лучшего понимания эффективности проводимой политики, положительные моменты которой можно применять на практике в других странах. Политика РФ в данной области интересна автору для обоснования лучшей модели преподавания родного языка. Нанайский язык выбран неслучайно: изначально народность была едина, и только с установлением границ началось ее разделение и перенятие особенностей двух государств.

В рамках статьи автор анализирует проводимые мероприятия по обучению нанайцев родному языку в Дальневосточных регионах России.

Задачи, поставленные перед автором:

1. Рассмотреть законодательную политику РФ в отношении малочисленных коренных народов Дальнего Востока (ДВ).

2. Рассмотреть положение дел с нанайским языком на Дальнем Востоке: как происходит обучение родному языку, что предпринимается для его сохранности.

3. Определить перспективы сохранности нанайского языка в рамках проводимой политики РФ и выдвинуть возможные способы улучшения решения проблемы.

Язык и национальная самобытность являются неотъемлемой частью друг друга. Законодательно РФ выделяет малочисленные народы, наделяя их особыми правами. Если важно сохранить данную часть истории и саму народность, то необходимо предпринимать активные действия в указанном направлении, привлекать внимание общественности, стараться сохранить культуру на местах, всячески поддерживая коренное население и уменьшая отток из привычных мест обитания. Необходимо создать условия и закрепить законодательно возможность использования двуязычия, прививать окружающим понимание, терпимость и заинтересованность в ином языке, чтобы способствовать его возрождению. В отношении нанайского народа можно успеть вовлекать пожилое поколение, которое помнит родной язык, в активный диалог с молодежью для передачи и сохранения языковых особенностей. Очень печально, если память останется только в записях, когда имеется превосходная возможность передачи знаний от живых носителей. Необходимо привлекать внимание к исчезающему языку, пусть даже на уровне научных исследований. В идеале выход на международное

сотрудничество для достижения общих целей по сохранению нанайского языка будет способствовать его престижу и принятию среди общественности.

Законодательная политика РФ в отношении малочисленных коренных народов Дальнего Востока

Первостепенным документом, закрепившим особою группу малочисленных народов, стала Конституция РФ (ст. 69). В данном разделе Конституции мы не найдем подробного описания прав малочисленных народов. Надо полагать, что ее назначение заключается в признании таких групп и наделение их правами.

Коренные народы защищены государством, а все применяемые правовые решения не должны препятствовать главному документу страны. Данные решения, а также идеи и различные мероприятия, проводимые в рамках сохранения интересов малочисленных групп в различных сферах, отражены в ряде Федеральных законов, нормативных правовых актах РФ и субъектов РФ.

Так, перечень коренных малочисленных народов РФ с областями их проживания был определен Постановлением РФ 13 октября 2008 года [1].

Гарантии получения образования на государственном языке прописаны в статье 14 № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». Как вытекает из данной статьи, выбор языка обучения и воспитания зависит от предоставляемых системой образования условий [2].

О правовой возможности сохранять и развивать родной язык, основывать культурные центры, заниматься обучением младшего поколения традиционному хозяйству, а также соблюдать традиции и обычаи сказано в № 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» от 30.04.1999 г.

Интерес представляет Федеральный закон «Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации» от 20.07.2000 N 104-ФЗ (ред. от 27.06.2018), в котором можно найти следующие моменты: решение вопросов в общине малочисленных народностей и взаимоотношения между ее членами основываются на традициях и обычаях, но в то же время эти решения не должны вредить другим гражданам и не противоречить ФЗ РФ и иным законам субъектов РФ.

Особенно привлекает внимание статья 19 «Деятельность общин малочисленных народов в сфере образования и культуры», где прописано, что обучение и воспитание детей членов общины можно организовывать исходя из традиций и обычаев. Таким образом, это положительно влияет на сохранность культуры представителей малочисленных общин. Насколько сами общины используют свое право, какие трудности при этом встречаются – момент, требующий изучения.

Создание такого рода законов показывает заинтересованность Российского правительства в сохранении самобытности населяющих его народностей.

Россия многоязычна, а Дальний Восток является этнической родиной для почти тридцати малочисленных народов. В советский период власть стремилась преодолеть цивилизационный разрыв между коренными народами и остальной страной [3]. Окультуривание и вырывание из привычных устоев происходило порой негуманными способами. Это и стало той глобальной проблемой будущего, когда многие народности ушли в забвение, произошло языковое замещение, процесс перешел за рамки обратимости.

Вопрос назрел особо остро после распада СССР. В тот период языковые вопросы в политике России решались на основании Закона от 25.10.1991 года «О языках народов Российской Федерации», а также Концепции государственной программы по сохранению и развитию языков народов Российской Федерации, от 3 июня 1992 года [4].

Из закона вытекало, что языки народов РФ являются национальным достоянием страны. Это значило, что языки и часть историко-культурного наследия находятся под защитой государства. Концепция, в свою очередь, освещала необходимость создания благоприятных условий для свободного развития всех языков народов России, для чего требовалось принятие конструктивных решений, а не борьба с отдельными моментами и недочетами в языковой политике» [5].

С тех пор началось активное изменение отношения к языковым меньшинствам. Были предприняты первые практические действия по освещению значимости национальных языков наряду с русским. От органов власти на государственном и местном уровне такое освещение требовало немедленного принятия мер и значимых решений, что, конечно, повлекло кардинальные изменения в системе образования.

Под нормы действующего законодательства в сфере образования были доработаны следующие статьи Закона РФ № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации» от 25.10.1991 года:

– ст. 9 «Право на выбор языка образования»;
– ст. 10 «Преподавание и изучение языков народов РФ» [2].

Изменения также были регламентированы № 185-ФЗ от 02.07.2013 года «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ и признании утратившими силу законодательных актов (отдельных положений законодательных актов) Российской Федерации». Это стало необходимым в связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Нужно понимать, что этнически разные народности требуют различного подхода к сохранению языковой культуры и самобытности. Поэтому помимо законов на федеральном уровне политика должна проводиться на местах. О необходимости проводить политику на государственном уровне для сохранения самобытности и традиционного образа жизни говорится в распоряжениях Правительства РФ от 4 февраля и от 8 мая 2009 года.

Автора интересует, как отразились указанные законы на сохранении нанайской самобытности. Какие меры предпринимает государство для соблюдения законов. Полученные результаты проводимой Россией политики в данной области в случае успешного влияния на сохранение этнической самобытности послужили бы примером другим странам. Ведь малочисленные народности и их угасание – это общая проблема.

Положение дел с нанайским языком на Дальнем Востоке: как происходит обучение родному языку и что предпринимается для его сохранения

Как указывалось выше, Россия многонациональна, поэтому воспитание подрастающего поколения должно осуществляться с учетом особенностей каждого этноса, ведь это уникальное, исключительное право каждой народности, которое должно защищаться и соблюдаться. Несомненно, данные особенности влияют как на личностные свойства, так и на мировоззрение. Процесс привития этнической индивидуальности должен происходить в совокупном симбиозе института семьи и образовательных учреждений.

В годы Советской власти был взят курс на трансформацию этнического самосознания в общее по стране, что негативно сказалось на самой ситуации с сохранностью самобытного языка, а также способствовало потере многих элементов национальной культуры. Сопоставление принадлежности личности к определенному этносу способствует историческому осознанию, связывает настоящее с прошлым, помогает ориентироваться в современном мире.

Для сохранности и развития национально-культурного наследия каждого народа страны была создана особая «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [6]. В документе прописан план действий и направления, которым необходимо соответствовать системе образования, вплоть до 2025 года.

Что же известно о положении дел в нанайской общине? Всего в мире проживает около 16 000 нанайцев. Территориями их расселения является Китай и Россия. В основном поселения формировались вдоль берегов реки Амур с притоками Сунгари и Уссури. В Российской части этнос можно встретить в Сахалинской области, в Хабаровском и Приморском краях.

Как известно из ранее проводимых исследований, в 1989 году на родном языке общалось 44% нанайцев России. Сейчас этот показатель составляет примерно 20%. В Хабаровском крае можно констатировать сохранение языковой среды в большей степени, так как наблюдается тесное взаимодействие языкового сообщества. Для обеспечения защиты прав нанайского этноса Хабаровского края в конце XX – начале XXI веков был принят ряд федеральных законов. Заинтересованные в развитии и сохранении носители языка создают книги и учебники для своего народа, используют фольклорные аудиозаписи в обучении, а в последнее время и компьютерные материалы.

Отмечается, что на среднюю школу приходится основная нагрузка по освоению нанайской грамоты. В каждой школе практикуется различная почасовая нагрузка и длительность обучения. Так, 1 – 2 часа занятий в неделю характерны для стандартной программы обучения, а применяется она в 7 селах. Отличается и продолжительность обучения. Она может длиться от 4 до 10 лет, точкой отсчета является 1 класс.

Но есть и экспериментальные классы, где язык изучают с 1 по 9 класс и с большей нагрузкой. К сожалению, данных о результативности не удалось найти. Эта информация была бы очень ценной для оценки эффективности используемых методик. Такой опыт послужил бы началом создания систематизированной программы обучения в России, которую в дальнейшем ее можно было бы перенять и на международном уровне.

Стоить отметить, что в источниках говорится не только о применении учебного пособия для обучения родному языку, но и об использовании учителями фольклорных аудиозаписей, различной художественной литературы (например, сказок). Все это свидетельствует о дефиците специализированных материалов для обучения. Не хватает и технологической базы, что является пробелом большинства учебных учреждений России, не говоря уже о специализированном «нанайском» направлении.

Учебники по нанайскому языку в России построены на основе пособий по русскому языку, что является вполне логичным. Вот только внимание в этих пособиях уделяется грамматике, а не процессу реализации обучения языку [7]. Эта модель является неэффективной, ведь начальная база владения родным языком у учащихся не так хорошо развита в сравнении с государственным русским, чтобы с легкостью овладеть предлагаемым материалом. Да и сами педагоги не всегда в должной степени обладают необходимыми знаниями и возможностью донести их до учеников. Еще одним печальным моментом является направленность на развитие навыков чтения, но печатных изданий на нанайском языке очень мало. Для преподавания устной речи учебных пособий нет, поэтому многие учителя не уделяют предмету должного внимания. В целом нанайский язык почти полностью вытеснен из всех сфер коммуникации русским языком. Для сохранения языка в современной ситуации требуются экстренные меры [7].

Необходимо понимать и роль семьи в воспитании. Соблюдение традиций, привитие семейных и этнических ценностей наряду с обрядами с раннего возраста только способствуют укреплению национальной самобытности. В РФ обучение родному языку наблюдается в рамках начальной школы или в качестве факультативов и кружков. Этого, конечно, мало. И тут обучение в семье должно стать крепким мотиватором, способным заложить необходимые основы. Семья должна быть заинтересована в привитии своей этничности наряду с государством. Возможно, с развитием новых технологий обучения языкам удастся вызвать интерес и стремление учащихся к изучению родного языка.

Хорошим примером служит политика, проводимая в Хабаровском крае. Для разжигания интереса к родному языку и культуре, начиная с 2005 года, один раз в два года проводится олимпиада по родному языку и национальной культуре среди учеников нанайской народности. Также с 2004 года проводится межрайонный конкурс «Лучший учитель родного языка» (носит краевой характер с 2008 года). Конкурс способствует выявлению учителей родного языка с творческим подходом к обучению, обмену положительным педагогическим опытом, повышению престижа профессии. С 2009 года победители конкурса принимают участие во Всероссийском мастер-классе учителей «родных языков», проводимом в г. Москве. Последние 10 лет обучение школьников с 1 по 11 класс стало возможным благодаря создателям учебников и пособий А.С. Киле, Г.Н. Оненко, Л.Т. Киле, Л.Ж. Заксор [8].

То, что подавлялось многие годы политикой Советов, пустило ростки и стремится укрепиться. Сейчас у большинства школьников, представителей коренных малочисленных народов, недостаточно сформирована этническая индивидуальность, но родной язык для нанайцев является символом единства со своим народом, основным фактором осознания своей принадлежности этнической общности. Политика, направленная на получение образования в области родного языка, еще недостаточно продумана. Необходимо подойти по-иному к обучению родному языку, мотивировать преподавателей делать акцент на важности национальной и этнической идентичности, развивать учебный материал, показывать важность сохранения исторической составляющей для всей станы, а не только для маленького этноса.

Стоит отметить, что обучение родному языку малочисленных народностей не заканчивается в рамках школьных программ, а продолжается в государственных университетах и институтах регионов России. Задача по сохранению культурного наследия и уникальных языков малочисленных этносов Дальнего Востока становится заботой данных учреждений. Решение возникающих проблем в рамках образовательных организаций должно координироваться и поддерживаться государством. Сейчас особенно остро стоят вопросы по ликвидации дефицита кадров, устранению недостатков технологической и учебной базы. Добившись положительной динамики в реализации поставленной задачи, можно делиться полученными результатами на мировом рынке, тем самым повышать значимость нанайского этноса и закреплять в сознании народности его важность в жизни государства.

Нельзя не отметить значимость Института народов Севера Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Самая главная кузница кадров выпустила более 3 000 специалистов по языкам и культуре малочисленных этносов за 83-летний срок своей деятельности. Более 60 выпускников стали учеными, более 50 – писателями, также множество художников, журналистов, учителей, общественных и политических деятелей [9].

Известно, что учительские кадры для школ Севера и Дальнего Востока готовят в Дальневосточном государственном гуманитарном университете на факультете народов Севера (отделение народов Крайнего Севера).

Достаточно полно изучаются родные языки и литература, методика их преподавания, культура народов северо-восточного региона страны, о чем свидетельствует само существование и применение языков. Также имеют свою ценность и внеаудиторные занятия (различные кружки, экспедиции, хореографические мероприятия, исследовательские проекты и прочее). Наблюдается активное участие студентов, представителей малых этносов в различных мероприятиях, проводимых в рамках привлечения внимания к проблеме малочисленных народностей, в том числе и на международном уровне.

Существование в многокультурной среде воспринимается студентами в основном как норма сосуществования и как уважение к другой культуре [6].

В рамках, проводимой Россией политики по сохранению нанайского этноса, в 2008 году была начата работа по изготовлению электронных фонетических справочных пособий по языкам коренных малочисленных народов, проводимая Министерством природных ресурсов Хабаровского края. В данных пособиях можно найти воспроизводимые носителями языка записи, а также текстовый материал.

В целях развития нанайско-русского двуязычия Хабаровским книжным издательством в 1989 году был выпущен русско-нанайский разговорник «Поговорим по-нанайски» (Бельды И.А., секретарь райкома КПСС). По инициативе общественной организации малочисленных народов Севера Амурского района при финансовой поддержке ОАО «Полиметалл» в 2013 году издан русско-нанайско-английский разговорник «Поговорим по-нанайски» (автор Киля Л.А., носитель языка) [7].

Но при глубине всей проводимой политике доля владеющего нанайским языком этноса не превышает 29%, несмотря на вводимые меры по изучению нанайского языка в образовательных учреждениях. Нанайский язык практически не используется в повседневном общении, так как широко распространен русский язык. Только в быту можно встретить применение языка людьми старше 40 лет. Причем, это, скорее, вынужденная мера для общения со старшим поколением (70 и более лет). Для общения со своим поколением и молодежью используют русский.

Но все же тенденция к росту заинтересованности в изучении родного языка есть. Этническая идентичность и повышение уровня национального самосознания стали ярче проявляться в различных движениях этнических групп. Люди заинтересованы в сохранении и развитии национальной культуры.

Работа по сохранению нанайского языка в современном мире упрощается благодаря широким возможностям современной компьютерной и цифровой техники. В качестве примера можно привести проводимые в Хабаровском крае форумы, семинары, круглые столы и другие мероприятия. В ходе таких мероприятий рассматриваются ключевые проблемы языкового и культурного положения коренных малочисленных народностей Дальнего Востока, определяются приоритетные направления и пути возможного развития интересующих этноссфер. Именно такого рода вопросы обсуждались на Международном форуме «Языковое и культурное наследие коренных малочисленных народов: реалии и перспективы», проведенном в г. Хабаровск 9 – 10 октября 2012 года.

Очень хочется верить, что это только небольшой шаг к решению важной проблемы. Такие форумы и встречи должны стать неотъемлемой частью нанайского общества. А их результаты – нести продуктивные решения в жизнь малочисленного народа. Встречи можно организовывать на международном уровне с китайской стороной, чтобы привлечь большее внимание к проблемам нанайского этноса. Международные мероприятия престижны и могут возыметь должный и ускоренный эффект.

Таким образом, в качестве заключения отметим следующее. В рамках проводимой политики РФ перспективы сохранности нанайского языка довольно обширны. В свою очередь, положительно на нанайской идентичности сказались исторические моменты в виде территориальной обособленности и природных условий. Это позволило сохранить духовную культуру, фольклор и традиции. Некоторые исторические обряды и традиции этнос сохранил до наших дней. Особенно стоит отметить сельские поселения, где можно увидеть традиционные представления и историю нанайского народа. В Китае дела обстоят подобным образом, поэтому опыт двух стран необходимо тщательно исследовать и выявлять наиболее продуктивные моменты.

Конечно, русский язык является государственным языком, обязательным для изучения. Нельзя в ущерб ему делать акцент на национальных языках, ведь тогда у национальных меньшинств не будет возможности получать равные с основной частью населения блага государства. Нужно предоставлять широкий спектр возможностей выбора и поддержку на федеральном уровне в укреплении престижа малочисленного этноса. Тем более что для нанайского народа имеются все условия для создания сильной общины, которая будет способствовать развитию российского государства по нескольким направлениям (традиционные промыслы и международные связи). Сохранение национальной идентичности должно поддерживаться государством таким образом, чтобы страна могла извлекать выгоду из такой политики. Тогда престиж национальных меньшинств в глазах общества и страны будет высок, и они будут процветать.

Нельзя говорить о налаженной системе образования в области малых языков в РФ. Все, что вытекает из статьи, в основном является экспериментальными и пилотными проектами, основанными энтузиастами. Также имеются кружки и системы дополнительного образования, но они требуют больших сил от загруженных стандартной повседневной системой учеников.

Многие языки малых народностей стараются включать в рамки школьных программ, но учащиеся не овладевают навыками в должной степени. Все дело в формулировке закона: «… выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования». Отсюда следует, что главная роль в принятии решений остается в рамках администраций школ, перед которыми стоит проблема понимания и принятия со стороны всей общественности, наличие педагогов с соответствующими компетенциями, технические возможности и многого другого. Высшее образование на этнических языках можно получить только в сфере филологии.

Также нужно понимать, что сохранение этноса и культуры должно решаться на местном уровне, мало только региональной и государственной поддержки. Сельское и городское население должно иметь равные возможности для обучения родному языку. Также необходимо учитывать возрастные различия, разговорные навыки и другие особенности, чтобы вводить соответствующие курсы.

Необходимо рассмотреть возможность создания словарей, обучающих книг с применением современных технологий, те же раскладки клавиатуры на национальном языке станут хорошей мерой тренировки практических навыков применения родного языка.

Для нанайских народностей необходимо рассмотреть возможность введения национального языка в коммуникативных сферах. Например, придумать пути

взаимодействия молодежи и пожилого поколения, всячески поощрять такое взаимодействие, способствовать прямому перенятию языка.

В России следует наряду с государственным языком прививать уважение и интерес к национальным языкам как неотъемлемой части истории страны. Отличным решением стали бы просветительские мероприятия среди населения, литературные сборы. В системе образования требуется провести усовершенствование в части использования национальных языков и уделить внимание их реальной поддержке, а не только на письменном уровне. Хорошей традицией могут стать проводимые ежегодные международные симпозиумы.

Но если нанайский язык начнет умирать, а это происходит с уменьшением числа его носителей, то необходимо провести срочные действия по его документированию. Это должно стать следующей задачей после попытки прямой передачи от живых носителей молодому поколению.

Библиографический список

1. Ледков Г., Пермяков А., Истомин В. *Сборник нормативно-правовых актов, регулирующих отношения с участием коренных малочисленных народов*. Москва, 2017: 120 – 121.
2. Ермакова С.Д. *Языки в системе образования Российской Федерации: родной и государственный*. Available at: https://www.menobr.ru/article/59447-qqe-14-m07-yazyki-v-sisteme-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii-rodnoy-i-gosudarstvennyy
3. Смирнова Т.М. *Институт народов Севера в Ленинграде – учебное заведение нового типа.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/institut-narodov-severa-v-leningrade-uchebnoe-zavedenie-novogo-tipa
4. Дьячков М.В. *Языковая политика в современной России. Факты, комментарии, заметки (с рабочего стола социолога)*. Москва. 1993.
5. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания.* Москва: Издательство МГУ, 1992: 67 – 79.
6. Филиппова Н. И., Иванова А.В. *Современное состояние этнокультурного и поликультурного образования коренных малочисленных народов Севера (по результатам мониторинговых исследований в высших учебных заведениях)*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-etnokulturnogo-i-polikulturnogo-obrazovaniya-korennyh-malochislen-nyh-narodov-severa-po-rezultatam
7. *Арктический многоязычный портал: Нанайцы*. Available at: http://arctic-megapedia.ru/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%80%D1%82%D0%B0%D0%BB:%D0%9D%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D1%86%D1%8B
8. Мохова С.П. Педагогические условия формирования этнической идентичности Школьников. *Вестник ЧГПУ*. 2008; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-etnicheskoy-identichnosti-shkolnikov
9. *РГПУ имени А.И. Герцена: об институте*. Available at: https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/ins/1390805840/

References

1. Ledkov G., Permyakov A., Istomin V. *Sbornik normativno-pravovyh aktov, reguliruyuschih otnosheniya s uchastiem korennyh malochislennyh narodov*. Moskva, 2017: 120 – 121.
2. Ermakova S.D. *Yazyki v sisteme obrazovaniya Rossijskoj Federacii: rodnoj i gosudarstvennyj*. Available at: https://www.menobr.ru/article/59447-qqe-14-m07-yazyki-v-sisteme-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii-rodnoy-i-gosudarstvennyy
3. Smirnova T.M. *Institut narodov Severa v Leningrade – uchebnoe zavedenie novogo tipa.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/institut-narodov-severa-v-leningrade-uchebnoe-zavedenie-novogo-tipa
4. D'yachkov M.V. *Yazykovaya politika v sovremennoj Rossii. Fakty, kommentarii, zametki (s rabochego stola sociologa)*. Moskva. 1993.
5. Kibrik A.E. *Ocherki po obschim i prikladnym voprosam yazykoznaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1992: 67 – 79.
6. Filippova N. I., Ivanova A.V. S*ovremennoe sostoyanie `etnokul'turnogo i polikul'turnogo obrazovaniya korennyh malochislennyh narodov Severa (po rezul'tatam monitoringovyh issledovanij v vysshih uchebnyh zavedeniyah).* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-etnokulturnogo-i-polikulturnogo-obrazovaniya-korennyh-malochislen-nyh-narodov-severa-po-rezultatam
7. *Arkticheskij mnogoyazychnyj portal: Nanajcy.* Available at: http://arctic-megapedia.ru/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%80%D1%82%D0%B0%D0%BB:%D0%9D%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D1%86%D1%8B
8. Mohova S.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnicheskoj identichnosti Shkol'nikov. *Vestnik ChGPU*. 2008; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-etnicheskoy-identichnosti-shkolnikov
9. *RGPU imeni A.I. Gercena: ob institute*. Available at: https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/ins/1390805840/

Статья поступила в редакцию 31.08.20

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО "Горно-Алтайский государственный университет" (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО«Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут)

УДК 81.42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00953

Abdyzhaparova M.I., *Cand. Of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: mabdyzhaparova@mail.ru*

THE SOURCES AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF ANTHROPOMORPHIC AND SOCIO-MORPHIC METAPHORS IN POPULAR SCIENCE DISCOURSE OF SOCIAL PSYCHOLOGY. The research is focused on socio-morphic metaphor and anthropomorphic metaphor in popular science discourse of social psychology. The study materials are three books-bestsellers: Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes (Roger Fisher and Scott Brown (1988), Body Language. A Guide for Professionals. Third Revised Edition (Hedwig Lewis, 2012) and a book in Russian "Negotiations without defeat. The Harvard method" (R. Fisher, U. Uri, V. Patton, 2006). Quantitative analysis of the usage of different types of metaphors in the books of discourse under study (according to the classification given by A.P. Chudinov) is given in the first part of the research. Then the author studies their resources and functional potential of socio-morphic metaphor and anthropomorphic metaphor as they are presented in each of the books. The research methods include quantitative statistical analysis, contextual analysis, method of observation of a linguistic phenomenon, continuous sampling method. The materials and results of the research can be used in lectures and seminars on Stylistics, Cognitive Linguistics and Discourse Theory for the Philology students.

Key words: **anthropomorphic metaphor, socio-morphic metaphor, metaphor of nature, artifactual metaphor, popular science discourse, conceptual domain, metaphor function.**

М.И. Абдыжапарова, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: mabdyzhaparova@mail.ru*

ИСТОЧНИКИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОМОРФНОЙ И СОЦИОМОРФНОЙ МЕТАФОР В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Предметом исследования данной статьи являются социоморфная и антропоморфная метафоры в научно-популярном дискурсе социальной психологии. Для анализа автором выбраны три произведения-бестселлера: «Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes» (Roger Fisher and Scott Brown, 1988), «Body Language. A Guide for Professionals. Third Revised Edition» (Hedwig Lewis, 2012), «Переговоры без поражения. Гарвардский метод» (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, 2006). В первой части исследования представлен количественный анализ использования различных типов метафор (автор классификации Чудинов А.П.) в произведениях данного дискурса. Далее исследуются источники и функциональный потенциал социоморфной и антропоморфной метафор на примере каждой из выбранных для изучения книг. Методы исследования: количественно-статистический анализ, контекстуальный анализ, метод наблюдения над языковыми фактами, метод сплошной выборки языкового материала. Материалы и результаты исследования могут быть использованы в ходе лекций и семинаров по стилистике и теории дискурса для студентов, обучающихся по направлению «Филология».

Ключевые слова: **антропоморфная метафора, социоморфная метафора, натуроморфная метафора, артефактная метафора, научно-популярный дискурс, концептуальная сфера, функция метафоры.**

Предметом исследования данной статьи является научно-популярный дискурс социальной психологии, в частности метафоры, присутствующие в нем. Социальная психология изучает то, как люди воспринимают и интерпретируют свой социальный мир, какое влияние оказывают другие люди на их верования, установки и поведение. Они исследуют социальные отношения между людьми и группами людей, а также поведение этих групп.

С помощью метафоры человек исследует и описывает суть не только различных сфер жизни, но и самого себя, собственный духовный мир, невербальный язык, способы взаимодействия с окружающими. Итак, нас заинтересовали метафоры, которые человек использует в своем сознании для взаимодействия с себе подобными.

Нами были исследованы три издания-бестселлера по социальной психологии: 1. «Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes» (Roger Fisher and Scott Brown, 1988). Книга была написана в рамках гарвардского проекта совместно с корпорацией Карнеги в Нью Йорке с целью улучшения российско-американских отношений. 2. «Body Language. A Guide for Professionals. Third Revised Edition» (Hedwig Lewis, 2012). Это руководство включает в себя новейшие наблюдения над человеческим поведением и языком тела. Оно нацелено на то, чтобы помочь читателям понимать себя и окружающих в формальной и неформальной обстановке. 3. «Переговоры без поражения. Гарвардский метод» (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, 2006). Данная книга – результат многолетней исследовательской и психологической работы авторов в области бизнес-коммуникации, которая привела к разработке ими метода принципиальных переговоров. Автор описывает вероятные методы и стратегии ведения переговоров, возможные реакции собеседников.

Рассмотрим количество используемых метафор по произведениям с целью выявления наиболее значимых и часто употребляемых. В данной статье за основу мы берем классификацию моделей метафор, их функций, а также концептуальные сферы-источники, рассматриваемые Чудиновым А.П. [1].

1. «Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes». Социоморфные метафоры: «Война» (48), «Болезнь» (5), «Покупки» (4), «Театр» (2), «Игра, спорт» (2). Всего 61 социоморфная метафора. Натуроморфные метафоры: «Мир природы» (5), «Мир животных» (2). В тексте также встречаются 3 антропоморфных метафоры в и 24 артефактных метафоры. Итого – 95 метафор в произведении в целом.

2. «Body Language. A Guide for Professionals». Социоморфные метафоры: «Война» (46), «Болезнь» (4), «Игра, спорт» (3). Итого – 53 социоморфные метафоры. Натуроморфные метафоры: «Мир природы» (5), «Мир животных» (6). В тексте всего 19 антропоморфных метафор, 45 артефактных метафор. Всего 128 метафор в данной книге.

3. «Переговоры без поражения. Гарвардский метод». Социоморфные метафоры: «Война» (48), «Болезнь» (1), «Игра, спорт» (16). Всего 65 социоморфных метафор. Натуроморфные метафоры: «Мир природы» (9), «Мир животных» (2). 1 антропоморфная и 11 артефактных метафор представлены в тексте; всего 88 метафор в произведении.

Как видно по результатам, представленным выше, социоморфная метафора и ее подвиды являются базисной разновидностью метафоры в данных типах контекстов. Она продуктивна в связи с тем, что наиболее приближена к человеку и социуму.

На втором месте по количеству использований – артефактная и натуроморфная метафоры. Они демонстрируют приближенность способов взаимодействия между людьми к миру природы и животных, а также указывают на то, что жесты взаимодействия между людьми схожи с некими артефактами.

Более детально в данном исследовании будут рассмотрены антропоморфная и социоморфная метафоры в научно-популярном дискурсе психологии социального взаимодействия, а именно их источники и функции.

В нашем научном изыскании мы следуем классификации функций метафор Чудинова А.П. Он выделяет когнитивную (виды данной функции – это номинативно-оценочная, моделирующая, инструментальная), номинативную (виды: эвфемистическая, популяризаторская), прагматическую, изобразительную, инструментальную, гипотетическую, моделирующую, коммуникативную (виды: побудительная, аргументативная, эмотивная) функции [1].

Далее рассмотрим источники метафор и их функциональный потенциал, исследуя каждое произведение в отдельности.

Первое произведение – «Body Language. A Guide for Professionals» («Язык тела»). Название произведения метафорично само по себе. Тело, как человек, может говорить что-то, передавать определенную информацию.

Социоморфная метафора в этой книге наиболее частотна по сравнению с другими. Она присутствует в данном тексте 59 раз и представлена разными видами.

Концептуальная сфера «Война» насчитывает 46 метафор. В тексте встречаются такие слова, как *signals* [2, с. 6, 65, 70, 170, 192, 196, 202, 208]; *weapon* [2, с. 14, 50, 118, 150]; *boundary*, [2, с. 181, 186]; *threat* [2, с. 213, 112]; *threatened* [2, с. 171]; имеются также прилагательные, относящиеся к военной сфере, например, *defensive laughter* [2, с. 49]; *defensive… positions* [2, с. 206]; *a masking device* [2, с. 53]; *a protective buffer* [2, с. 206].

Наличие данной метафоры в тексте, на наш взгляд, свидетельствует о том, что автор рассматривает невербальное взаимодействие между людьми в качестве некоего поля битвы, а также то, что коммуникация в таких случаях наполняется знаками, жестами, выражениями лица и позами, которые могут иметь угрожающий, маскирующий, защитный характер, как это бывает на войне. Коммуникация между людьми – это некая война. Так можно интерпретировать большое количество случаев использования данной метафоры во всех трех произведениях. Таким образом, военная метафора выполняет моделирующую функцию. Человеческое общение приобретает модель войны.

Концептуальная сфера «Болезнь». Процесс использования невербального языка сравнивается автором с болезнью, которая может быть заразной. Человек, использующий язык жестов, может «заразить» другого. Метафора выполняет моделирующую функцию. Например, *Body language is contagious* [2, с. 32]; *slapping the back of the neck non-verbally communicates that the other person is literally «a pain in the neck» for pointing out an error* [2, с. 100]; *they permit less emotional contagion; what to keep out is resistant to emotional contagion* [2, с. 186].

Концептуальная сфера «Спорт, игра». Невербальная коммуникация может принимать модель игры, спортивного соревнования, как в следующих примерах: *…a subordinate can simply engage him (the boss) in a subtle bout of ocular arm-wrestling, holding his gaze for slightly longer* [2, с. 73]; *His eyes tend to dart* [2, с. 78]; *Playfulness: touch can let others know that what we just said is not to be taken seriously…* [2, с. 198].

Концептуальная сфера «Театр». Автором описывается такой невербальный жест, как попытка оставить книгу, «резервируя» место: *so they may «reserve» their particular places by leaving the book* [2, с. 186]. К данной сфере относятся и следующие примеры:

might reserve the spaces [2, с. 186]; *Pinocchio syndrome* [2, с. 205].

Метафоры концептуальных сфер «Театр», «Спорт, игра», «Болезнь» выполняют моделирующую функцию.

Антропоморфная метафора представлена в этой книге в количестве 19 метафор.

Когнитивный подход рассматривает метафору в качестве призмы, которая высвечивает наиболее значимые для человека признаки и качества, приписываемые некоему объекту. Причем «сфера-источник» есть наиболее конкретное, уже понятное человеку, изученное им явление. Данная когнитивная направленность метафоры связана с тем, что человек сравнивает все новое по своему образу и подобию [3, с. 60].

Основанием существования антропоморфной метафоры является тот факт, что индивид сравнивает строение своего организма, социальные связи, явления с представлениями о различных сферах жизни [4, с. 161].

Цель данной книги-бестселлера – собрать энциклопедические знания о невербалике, поэтому используются самые доступные и понятные любому читателю сравнения, метафоры. Язык тела, также как и обычный язык, которым пользуется человек, структурирован, имеет свою грамматику и стили: *It is «language» in the sense that just as verbal language is guided by «grammar» and «styles»* [2, с. 1]. В данном случае имеет место когнитивная функция, с помощью сравнения с вербальным языком «познается» суть невербальных процессов.

В следующих контекстах данная метафора, на наш взгляд, выполняет когнитивную функцию (дешифровка, интерпретация, анализ, приводящий к пониманию текстового сообщения): *clothes and scent «speak louder»* [2, с. 1] – одежда и запах «говорят» громче, чем слова; *we pick up, read body language* [2, с. 2] – мы схватываем, читаем язык тела; *our body is telling us* [2, с. 2] – языком жестов наше тело «рассказывает» нам что-то; *softer pitch is «friendly»* [2, с. 9] – более мягкий тон является дружелюбным; *learning is acquired by reading men and studying all editions of them* [2, с. 31]; *we communicate, because it is read, it affects life* [2, с. 32]; *what we read in the face* [2, с. 32]; *read «laughter»* [2, с. 48]; *read a blank face* [2, с. 52]; *read eyes* [2, с. 68].

Книга «Body Language» является исследованием в области языка тела человека. В ней описываются и классифицируются знаки человеческого тела, их значение, невербальные способы передачи тех или иных эмоций. По мнению автора, люди читают эмоции друг друга, как книгу или текст, они считывают что-то по глазам, и их тело, одежда, запах могут говорить, передавать послания так же, как и вербальный язык. Эту метафору автор использует для того, чтобы читателю было понятно, что невербальный язык есть отдельное явление с определенным набором знаков и значений. Этот прием используется им во введении. Автор делает это с целью обозначения описываемой им реалии «язык тела». На наш взгляд, данная метафора является текстообразующей и выполняет прагматическую функцию. С ее помощью автор привлекает внимание читателя к необходимости исследования невербального языка как отдельной субстанции.

Когнитивная функция также анализируется Хедвигом Льюисом и приводится в следующих иллюстрациях с использованием антропоморфных метафор: *eyes start wandering around the room* [2, с. 91] – глаза человека могут блуждать, как его ноги; *hairstyle… is a non-verbal signature* [2, с. 98] – прическа человека, по мнению автора, подобна его подписи и может многое о нем сказать.

Второе произведение – это «Getting Together. Building a Relationship that Gets to Yes». Рассмотрим функции и концептуальные сферы-источники социоморфной метафоры, встречающиеся в этой книге.

Концептуальная сфера «Война» включает 48 метафор. Рассмотрим примеры, в которых встречается понятие *strategy*: *mistaken strategies* [5, с. 19], *develops a strategy* [5, с. 23], *a successful strategy* [5, с. 26], *such a strategy* [5, с. 33], *if I pursue a strategy* [5, с. 33], *an «all weather» strategy* [5, с. 36], *other strategies* [5, с. 60], *constructive strategies* [5, с. 84], *a general strategy* [5, с. 91], *a strategy* [5, с. 164], *produce a strategy* [5, с. 173], *a strategy for building it* [5, с. 190], *the best strategy* [5, с. 197, 199], *as a strategy for building* [5, с. 200], *tit-for-tat strategies* [5, с. 202], *unconditional strategy* [5, с. 202]. Как видно из представленных примеров, широкое использование военного понятия «стратегия» в отношении коммуникации во время переговоров дает понять, что не только невербальный язык, как в предыдущем тексте, указывает на восприятие коммуникации как поля битвы, но и вербалика изобилует случаями, когда встречается данная метафора. Также метафору «война» передают слова *тактика, угроза, техника*, (*tactic, threats, technique*) как показано в следующих примерах.

Рассмотрим примеры, в которых используется понятие *tactics*: *Negotiation tactics* [5, р. 133], *common tactics* [5, с. 137]; *Each of these tactics is coercive* [5, с.138]; *All such tactics will feel coercive* [5, с. 140]; *coercive tactics* [5, с. 141, 148], *the tactic of early commitment* [5, с. 142], *a similar tactic* [5, с. 142], *positional tactics* [5, с. 144], *these tactics, the most coercive tactic* [5, с. 146], *a bargaining tactic* [5, с. 164]. *Such a tactic is almost certain to be bad* [5, с. 142]; *the tactics that caused our loss feel coercive* [5, с. 144].

Еще одно понятие, относящееся к военным действиям, – threat. *Hostile threats* [5, с. 45], *make a threat* [5, с. 147], *carry out the threat* [5, с. 147], *interpreted as a threat* [5, с. 91]. *Threats focus on the consequences of failing to agree* [5, с. 147].

Техника как военный термин также встречается в работе: *Techniques to deal with* [5, с. 91], *techniques* [5, с. 148].

Коммуникации в данных случаях придается модель войны, что указывает также на моделирующую функцию данной метафоры в подобных контекстах, например: *The more defensive we are likely to be* [5, с. 74], *defensive* [5, с. 98] – человек приобретает оборонительную позицию; *emotional interference* [5, с. 102] – он может осуществлять эмоциональное вмешательство; *irrational battle* [5, с. 40] – также вести нерациональную битву; *emotional signals* [5, с. 49] – подавать эмоциональные сигналы; *wearing black hats of an «enemy»* [5, с. 83] – носить черные шляпы «врага», *he confronted her* [5, с. 87] – вести конфронтацию, *to dominate conversation* [5, с. 95] – доминировать в разговоре.

Концептуальная сфера «Болезнь» насчитывает 5 метафор: *will be seriously handicapped* [5, с. 10]; *blind trust* [5, с. 11]; *…message that cuts off future communication handicaps* [5, с. 86]; *distrust is infectious* [5, с. 123]; *it handicaps me for the future* [5, с. 165].

Во всех вышеуказанных случаях использования социоморфной метафоры имеет место сравнивание взаимоотношений между людьми с неким болезненным состоянием, а именно, непонимание мыслей и логики действий собеседника, по мнению автора, можно сравнить с инвалидизацией, состоянием парализованности. Доверие на слово без понимания другого человека подобно слепоте. Любое сообщение, которое может прекратить дальнейшие переговоры, может также «парализовать» взаимоотношение между двумя сторонами. Недоверие подобно инфекции, которая может навредить человеческим связям. Неприятие собеседника, навязывание ему состояния отверженности может в дальнейшем

«парализовать» отношения. Данная метафора также выполняет моделирующую функцию, с помощью которой становится понятна суть взаимоотношений и имеющихся в них сложностях.

Концептуальная сфера «Театр» включает 2 метафоры: *Noting how others behave may …broaden your repertoire* [5, с. 192] – способы взаимодействия с людьми, по мнению авторов, подобны театральному репертуару, который может быть шире, если вы знаете собеседника; *to develop a sense of my emotional and sensory repertoire* [5, с. 49] – чтобы развить эмоциональный и чувственный репертуар с собеседниками, человеку нужно каждый день делать небольшие шаги. Функция данной метафоры – прагматическая, автор пытается побудить к расширению эмоционального репертуара.

Концептуальная сфера «Покупки» охватывает 4 метафоры, которые выполняют моделирующую функцию. Используя их, автор пытается сказать, что взаимоотношения между людьми принимают форму рыночных отношений: отношения можно «купить», либо в каких-то случаях они не продаются из принципа: *they can «buy» a good relationship* [5, с. 20], *a good working relationship is not for sale* [5, с. 20], *to buy relationship rather than build them* [5, с. 21], *high moral content of the guidelines is a bonus* [5, с. 38].

Антропоморфная метафора выполняет когнитивную функцию. С помощью антропоморфной метафоры автор говорит о значимости эмоций и коммуникации для человека: 1) *To put ourselves into the emotional «skin» of another person* [5, с. 59] – поместить себя в эмоциональную «кожу» другого человека; 2) *communication is the lifeblood* [5, с. 106] – коммуникация – это жизненно важная кровь; 3) *bury my feelings* [5, с. 54] – похоронить мои чувства.

Произведение «Переговоры без поражения. Гарвардский метод» (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, 2006) также изобилует случаями, в которых встречается метафора «война», выполняющая моделирующую функцию. Наиболее частотны концептуальная сфера «Война» и «Игра, спорт».

Концептуальная сфера «Война». Мы встречаем метафоры данной концептуальной сферы на протяжении всего произведения, где жесткие споры сравниваются с войной: *мозговой штурм* [6, с. 12, 15, 108, 116, 117, 119, 246, 299], *не доводя дело до войны* [6, с. 11], *позиционная война может затруднить переговоры* [6, с. 24], *боевой клич … превращает вполне мирные переговоры в священную войну за убеждения* [6, с. 156].

При описании взаимоотношений между людьми мы встречаем такие военные понятия, как *битва, тактика, угроза, стратегия, атака, щит, противник*: *стандартные стратегии изматывают участников* [6, с. 17], *…чем яростнее защищаете ее от нападок другой стороны* [6, с. 23], *отстаивание своих позиций превращается в борьбу самолюбий* [6, с. 26], *задача… превращается в настоящую битву* [6, с. 26], *он почувствует исходящую от вас угрозу* [6, с. 56], *тактика спасения лица заключается в том, чтобы…* [6, с. 60], *стороны могут оказаться более готовыми к битвам* [6, с. 61], *не вызовете с их стороны оборонительной реакции* [6, с. 72], *воспринимают друг друга как личных врагов* [6, с. 74], *заложники являются живым щитом* [6, с. 85], *ваша атака на проблему покажется другой стороне угрожающей ее интересам* [6, с. 99], *основное правило подобной тактики* [6, с. 109], *одна идея стимулирует другую, подобно тому, как одна петарда взрывается от другой* [6, с. 109], *такая тактика помогает находить новые ходы* [6, с. 141], *постоянная борьба за доминирование угрожает отношениям между участниками* [6, с. 146], *он отверг возможность каких-либо угроз ей лично* [6, с. 201], *отражает атаку* [6, с. 204], *женщина займет оборонительную позицию* [6, с. 206], *расценив их как вербальную атаку* [6, с. 207], *приверженность человека к стратегии* [6, с. 211], *существует множество тактик и уловок* [6, с. 217], *психологическая война и позиционное давление* [6, с. 222], *своевременное распознавание тактики* [6, с. 228], *угрозы – одна из наиболее неприятных тактик* [6, с. 230], *каждая из сторон видит в противнике «врага»* [6, с. 247], *стратегия зависит от подготовки* [6, с. 279], *формулируйте то, чего вы хотите от противника* [6, с. 306],

Концептуальная сфера «Игра, спорт» представлена в следующих случаях: *деликатная переговорная игра* [6, с. 29], *…делает вас уязвимым перед тем, кто ведет жесткую игру* [6, с. 29], *переговорная игра всегда ведется на двух уровнях* [6, с. 34], *…когда многое поставлено на кон* [6, с. 34], *…измените игру – обсудите сущность проблемы* [6, с. 36], *шахматы кажутся игрой с нулевой суммой* [6, с. 126], *…вспомним для примера то, как делят пирог дети* [6,с.151], *…оба участника подобного «розыгрыша» находились в равных условиях* [6, с. 152], *…использование переговорного джиу-джитсу* [6, с. 181, 183], *разговоры об интересах могут быть разумной игрой* [6, с. 181], *вы увидите, как можно изменить характер игры, просто начав играть по-новому* [6, с. 198]; *Миссис Джонс отвергает идею переговоров…называя ее шарадой* [6, с. 204], *… он раскрывает свои карты* [6, с. 204]; *Тернбулл начал игру на сотрудничество* [6, с. 209], *…мы с тобой играем в игру «хороший парень – плохой парень»* [6, с. 219].

Антропоморфная метафора выполняет когнитивную функцию в следующих контекстах: *метод жесток по отношению к … вопросам, но «деликатен» к людям* [6, с. 18], *подозрения становятся второй натурой* [6, с. 53].

Таким образом, количественный анализ показал, что в научно-популярном дискурсе социальной психологии преобладают социоморфные метафоры, моделирующие отношения людей, что объясняется спецификой данной науки, которая находится на стыке психологии и социологии, и предметом ее изучения – деятельность человека в обществе. Взаимодействие между людьми воспринимается как война, болезнь, игра, спорт, театр, и в большинстве случаев данная метафора выполняет моделирующую функцию. Антропоморфная метафора, встречающаяся в этом типе дискурса, выполняет когнитивную функцию, с помощью которой передаются индивидуальные характеристики человека – перцепция, чувства и эмоции.

Библиографический список

1. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры:* учебное пособие. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2001.
2. Lewis H. *Body Language. A Guide for Professionals.* Third Revised Edition. New Dehli, 2012.
3. Резанова З.И., Абрамова А.А. Антропоморфная метафорическая интерпретация концептуальной сферы «средства передвижения» (степень метафоричности концептуальной сферы и продуктивность метафорической модели). *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2014; № 3 (29): 60 – 73.
4. Аржанова И.А. Функции антропоморфной метафоры в англоязычном экономическом дискурсе. *Известия ВГПУ. Филологические науки. Языкознание*. 2019; № 6: 161 – 164. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-antropomorfnoy-metafory-v-angloyazychnom-ekonomicheskom-diskurse
5. Fisher R., Brown S. Getting Together. *Building a relationship that gets to YES.* Boston, Massachusetts, 1988.
6. Фишер Р., Юри У., Паттон Б. *Переговоры без поражения. Гарвардский метод.* Москва: Издательство Эксмо, 2006.

References

1. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2001.
2. Lewis H. *Body Language. A Guide for Professionals.* Third Revised Edition. New Dehli, 2012.
3. Rezanova Z.I., Abramova A.A. Antropomorfnaya metaforicheskaya interpretaciya konceptual'noj sfery «sredstva peredvizheniya» (stepen' metaforichnosti konceptual'noj sfery i produktivnost' metaforicheskoj modeli). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya.* 2014; № 3 (29): 60 − 73.
4. Arzhanova I.A. Funkcii antropomorfnoj metafory v angloyazychnom `ekonomicheskom diskurse. *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki. Yazykoznanie*. 2019; № 6: 161 − 164. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-antropomorfnoy-metafory-v-angloyazychnom-ekonomicheskom-diskurse
5. Fisher R., Brown S. Getting Together. *Building a relationship that gets to YES.* Boston, Massachusetts, 1988.
6. Fisher R., Yuri U., Patton B. *Peregovory bez porazheniya. Garvardskij metod.* Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.08.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00954

Abieva N.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru*

POETICS OF COSTUME IN THE TEXTS OF A.P. CHEKHOV AND S.D. DOVLATOV. The article is based on the material of early prose by A.P. Chekhov ("In the car", 1881) and S.D. Dovlatov ("Nomenclature half-boots", 1986). The work examines some aspects of the poetics of writers, in particularly the costume code. The choice of this aspect of poetics is due to the relatively small number of existing works in literary studies on the poetics of costume. The author of the article, analyzing costume details, comes to the conclusion that the basis of the comic in the prose of early Chekhov and in the stories of the collection "Suitcase" by Sergei Dovlatov is a detail of the costume, which becomes the basis of anecdotal plot, and also performs a leitmotif function. Motivational analysis of the text of stories helps to identify similarities in the principles of construction of the prose text of the authors, reflects the aesthetic preferences of each author. The mythopoetic approach reveals similarities in the aesthetic views of the two authors.

Key words: **poetics, costume code, detail, leitmotif, motive, plot.**

Н.М. Абиева, *доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: aceloti@yandex.ru*

ПОЭТИКА КОСТЮМА В ТЕКСТАХ А.П. ЧЕХОВА И С.Д. ДОВЛАТОВА

В статье на материале ранней прозы А.П. Чехова («В вагоне», 1881) и С.Д. Довлатова («Номенклатурные полуботинки», 1986) рассматриваются некоторые аспекты поэтики писателей, а именно – костюмный код. Выбор данного аспекта поэтики обусловлен сравнительно небольшим количеством существующих работ в литературоведении по поэтике костюма. Автор статьи, анализируя костюмные эпизоды (детали одежды, головные уборы, обувь и т.п.), приходит к выводу, что основой комического в прозе раннего Чехова и в рассказах сборника «Чемодан» Сергея Довлатова является деталь костюма, которая становится основой анекдотического сюжета, а также выполняет лейтмотивную функцию. Мотивный анализ текста рассказов помогает выявить сходства в принципах построения прозаического текста авторов, отражает эстетические пристрастия каждого автора.

Ключевые слова: **поэтика, костюмный код, деталь, мотив, лейтмотив, сюжет.**

Что может объединять таких, на первых взгляд, разных авторов, как С.Д. Довлатов и А.П. Чехов? Это писатели эпох с совершенно непохожими особенностями художественной культуры, каждого из них окружала особенная историческая обстановка.

С.Д. Довлатова часто называют Чеховым XX века. Принято считать, что Довлатов является основоположником жанра «нового автобиографизма», где автобиография становится основным материалом художественного текста автора. Истории, ситуации, отдельные мотивы встраиваются в текст, события варьируются, тем самым намечая основные тематические линии: семья, служба в армии, учеба, работа, эмиграция, Родина. Подобное «литературное поведение» укладывается в концепцию жизнетворческих стратегий, когда жизнетворчество художника – это не только существование личности как таковой, но и всегда присутствие эстетического ракурса.

В современном литературоведении существует немало работ и исследований, посвященных взаимодействию, влиянию творчества А.П. Чехова на художественную концепцию Довлатова. Одним из важных трудов является книга Игоря Сухих «Сергей Довлатов: время, место, судьба», дающая понимание творчества и личности Сергея Довлатова, где ученый выявляет феномен Чехова и видит сходства в особенностях прозы.

Примерами таких исследований являются статьи Доброзраковой Г.А. «Чехов в прозе Сергея Довлатова», где рассматриваются общие принципы художественности авторов, обнаруживаются взаимосвязи между чеховскими и довлатовскими эстетическими воззрениями; в книге Алексея Семкина «Чехов. Зощенко. Довлатов: В поисках героя» [1] предлагается интерпретация мировоззрения авторов с применением методов философии, теории литературы, социологии. Рассматривается жанр записных книжек Чехова и Довлатова (Круглова А.Н.) и др. В целом можно отметить, что исследований на тему связи творчества этих двух авторов имеется немалое количество. Причиной этому в большой степени послужили знаменитые слова самого писателя: «Похожим быть хочется только на Чехова...» [2, с. 870].

Сходство видели и в излюбленном чеховском принципе – объективного повествования, который достигался в первую очередь строгим лаконизмом в описательности, объективности изображения действительности и самое главное – в чутком отношении к детали. Постановка в один ряд полярных принципов, например, «белое / черное», «доброе / злое», «смешное / грустное» и др. – это прием изображения неодномерной реальности, понимание которой требует от читателя интеллектуального усилия.

Как Чехов, так и Довлатов демонстрируют такие художественные произведения, где читателю всегда отводится активная позиция. Оба являлись писателями «короткого слова» – повестей и рассказов, также есть сходство в работе над материалом. И Чехов, и Довлатов вели записные книжки, куда собирали обширный жизненный материал: анекдоты, пассажи, случаи, которые впоследствии использовались в рассказах. Важным для глубокого понимания прозы обоих авторов является их отношение к юмору, иронии. Как известно, ранний Чехов писал в основном короткие юмористически-анекдотические рассказы.

В нашем исследовании мы попытаемся сосредоточить внимание на определенном аспекте поэтики А.П. Чехова и С. Довлатова, а именно на поэтике костюма.

Материалами для исследования становятся рассказы ранней прозы А.П. Чехова «В вагоне» (1881) и «Номенклатурные полуботинки» из сборника «Чемодан» (1986) С. Довлатова. В осмыслении мотива мы опираемся на определение В.И. Тюпы: «Мотив – один из наиболее существенных факторов художественного впечатления, единица художественной семантики, органическая «клеточка» художественного смысла» [3, с. 70].

А.П. Чехов – один из наиболее читаемых авторов как в России, так и за рубежом. Обращаясь к ранней прозе А.П. Чехова, видим, что в рассказе «В вагоне» (1881), где дана зарисовка поездки героя-обывателя в вагоне почтового поезда, безымянные персонажи по-гоголевски замещаются вещами: «У одного из вагонов первого класса стоит господин с кокардой и указывает публике на свои ноги. С несчастного, в то время, когда он спал, стащили сапоги и чулки...» (4, I, с. 85). Сюжет держится на приеме повтора. Так, неудачная вначале кража (рассказчик поймал вора с поличным: «Кто-то лезет в мой задний карман... Я оборачиваюсь. Предо мной незнакомец. На нем соломенная шляпа и темно-серая блуза» (4, I, с. 84)) позже все-таки свершается: во время ожидания починки поломанного локомотива рассказчик видит убегающего вора, в руках которого чемодан: «Чемодан этот мой ... Боже мой!» (4, I, с. 84). «Соломенная шляпа» и «темно-серая блуза» становятся опознавательными знаками, по которым рассказчик узнает вора в финальной сцене: так срабатывает повтор. Правя текст, Чехов вводит в сюжет еще одного персонажа в соломенной шляпе: «Крестьянин, в соломенной шляпе, сопит, пыхтит, переворачивается на все бока...» (4, I, с. 84). Не совсем понятно, тот же это персонаж – вор в соломенной шляпе – или другой. Старается ли Чехов завуалировать столь обнаженный прием повтора или просто переключает внимание на похожую деталь – смысл ее остается неизменным.

Костюм как феномен культуры присутствует и в текстах Сергея Довлатова. В этой связи хочется упомянуть множество статей Линор Горалик, посвященных моде, костюму, культуре, (например, «Антресоли памяти: воспоминания о костюме 1990-го года»), где описана знаковая природа костюма времен перестройки.

Сборник рассказов Сергея Довлатова, объединенных общим названием «Чемодан» (1986), содержит обширную галерею костюмного материала и представляет собой истории, связанные между собой житейскими нелепыми ситуациями. В названии каждого рассказа имеется деталь или часть костюма: «Креповые финские носки», «Номенклатурные полуботинки», «Приличный двубортный костюм», «Офицерский ремень», «Куртка Фернана Леже», «Поплиновая рубашка», «Зимняя шапка», «Шоферские перчатки».

Так, рассказ «Номенклатурные полуботинки» сразу начинается с фразы: «Я должен начать с откровенного признания. Ботинки эти я практически украл…» [5, с. 58], что и придает истории, с одной стороны, анекдотический характер, а с другой стороны, указывает на реалии времени: «Я украл добротные советские ботинки, предназначенные на экспорт. Причем украл я их не в магазине, разумеется. В советском магазине нет таких ботинок. Стащил я их у председателя ленинградского горисполкома» [5, с. 58].

Автор-рассказчик говорит об опыте работы на Комбинате декоративно-прикладного искусства, а история с ботинками – это еще один эпизод, связанный с его трудовой деятельностью. Приглашенные на банкет по случаю завершения работы над рельефом камнерезы принимают участие в торжестве вместе с мэром города. Далее развертывается абсурдная картина: «Мэр резко придвинулся к столу. <…> Тогда я незаметно приподнял скатерть. Заглянул под стол и тотчас выпрямился. То, что я увидел, поразило меня и вынудило затаить дыхание. Я сжался от причастности к тайне. А увидел я крупные ступни мэра города, туго обтянутые зелеными шелковыми носками. Пальцы ног мэра города шевелились. Как будто мэр импровизировал на рояле. Ботинки стояли рядом. И тут – не знаю, что со мной произошло. То ли сказалось мое подавленное диссидентство. То ли заговорила во мне криминальная сущность. То ли воздействовали на меня загадочные разрушительные силы. <…> Я передвинулся на край сиденья. Вытянул ногу. Нащупал ботинки мэра города и осторожно притянул к себе» [5, с. 58].

Кража ботинок – поступок, вполне рифмующийся с логикой главного скульптора с говорящей фамилией Чудновский: «В каждой работе необходима минимальная доля абсурда…» [5, с. 58], но какова степень минимальности абсурда остается под вопросом.

Более того, в очень коротком рассказе умещается еще один, сюжет которого также отмечен и обыгран с помощью детали – кепка. Описывается курьезный случай открытия памятника Ленину: «Памятник был накрыт серой тканью <...> Ленин был изображен в знакомой позе – туриста, голосующего на шоссе. Правая его рука указывала дорогу в будущее. Левую он держал в кармане распахнутого пальто. <...> Музыка стихла. В наступившей тишине кто-то засмеялся. Через минуту хохотала вся площадь. Лишь один человек не смеялся. Это был ленинградский скульптор Виктор Дрыжаков. Выражение ужаса на его лице постепенно сменилось гримасой равнодушия и безысходности. Что же произошло? Несчастный скульптор изваял две кепки. Одна покрывала голову вождя. Другую Ленин сжимал в кулаке. Чиновники поспешно укутали бракованный монумент серой тканью. Наутро памятник был вновь обнародован. За ночь лишнюю кепку убрали...» [5, с. 59]. Деталь – кепка – обыгрывает сюжет, в удвоении детали есть стремление к усилению комического и переходу к сатирическому тону. Кепка в

квадрате – знак времени. Эффект удвоения – сюжет в сюжете, анекдот в анекдоте – перекликается с удвоением детали.

Оба эти сюжета объединяет изображение главных государственных лиц. Чиновника, мэра города во плоти и вождя русской революции, но уже в виде скульптуры.

Ситуация с ботинками метонимична в своей основе. Приближение к высокопоставленной персоне в случае с мэром происходит метонимически – кража полуботинок прокладывает невидимую связь между вором и пострадавшим.

В критической ситуации становится видно, что чиновник не теряет лицо и мужественно проявляет все свои положительные качества, заложенные в этом метонимическом сравнении: «Затем нагнулся и сунул ботинки мэра в портфель. Я ощутил их благородную, тяжеловатую прочность...» [5, с. 65]. Благородство и прочность, ум и находчивость характеризуют мэра, хитро избежавшего казуса, притворившись больным: «– Что-то мне нехорошо. Я на минуточку прилягу… Мэр быстро снял пиджак, ослабил галстук и взгромоздился на диванчик у телефона. Его ступни в зеленых шелковых носках утомленно раздвинулись. Руки были сложены на животе. Глаза прикрыты» [5, с. 58].

Любопытно обыгрывается низ и верх.

Пространство, ограниченное верхом и низом, являет собой упорядоченное пространство, другими словами, космос. Смена этих полюсов ведет к разрушению порядка, превращению в хаос. В тексте это выражено особым образом.

В случае с чиновником банкетный стол делит это пространство пополам (до пояса и ниже пояса). Сверху лицо мэра, которое он не должен потерять, но все внимание приковывает скрытый скатертью (покровом) низ – пространство профанное: «...ступни мэра города, туго обтянутые зелеными шелковыми носками. Пальцы ног мэра города шевелились. Как будто мэр импровизировал на рояле» [5, с. 58]. Снятие покрова обнажает вопиющую тайну: ботинки стояли рядом. Ситуация «потерять лицо» оборачивается ситуацией «потерять ботинки».

В ситуации с памятником Ленину покров (серая ткань, которой был накрыт памятник) также скрывает страшную тайну, а именно – две кепки, которые по ошибке изваял скульптор. Потеря лица происходит двойная: хохот всей площади относился и к «бракованному монументу», и к «несчастному скульптору», но ситуация разрешается быстро, скульптор испытывает позор недолго («Выражение ужаса на его лице постепенно сменилось гримасой равнодушия и безысходности» [5, с. 62]), а монумент прибывает в исправленном виде («Наутро памятник был вновь обнародован. За ночь лишнюю кепку убрали…» [5, с. 61]), поскольку заказы на памятники Ленину неистощимы («Опытный скульптор может вылепить Ленина вслепую. То есть с завязанными глазами» [5, с. 58]), а в работе скульптора массового производства такое случается, что явно перекликается с фразой скульптора: «– Ничего удивительного, – пояснил скульптор, – мы же реалисты. Сначала лепим анатомию. Потом одежду…» [5, с. 58]. Таким образом, градус абсурда повышается в значительной степени.

Неслучаен, на наш взгляд, и выбор объектов костюма. У Чехова: сапоги, чулки, кокарда, шляпа, чемодан, карман. У Довлатова: полуботинки, зеленые носки, кепка, портфель, карман. Эти объекты имеют мифопоэтический подтекст, они маркируют низ и верх – пространства, имеющие обыкновение переворачиваться и становиться профанными.

Намеренная игра с логикой лежит в основе абсурда. Так, мы видим, что принцип абсурдности становится эстетическим приемом, вариантом осмысления действительности. Тема абсурда не является новой. Это старое литературное явление, которое именуется «абсурдизмом», тесно связанное с мотивом бессмысленности существования. Считается, что окончательно оформилось это явление к XX веку (театр абсурда), но существуют и исследователи, указывающие на зачатки этого принципа у Н.В. Гоголя. Так, в повести «Нос» происходит «распад личности на почве разрыва между телесным и духовным» [6, с. 15].

Как видим, головные уборы в гоголевской традиции – метанимические «заменители» головы или лица. Потеря головного убора указывает на потерю головы, а значит, разрушение всего образа в целом.

Таким образом, основой комического в прозе раннего Чехова и в рассказах сборника «Чемодан» Довлатова является деталь костюма, которая становится основой сюжета, обыгрывая ситуацию. По ходу развертывания сюжета деталь приобретает дополнительные смысловые значения, выполняет лейтмотивную функцию, становясь частью анекдотического текста.

Библиографический список

1. Семкин А.Д. *Чехов. Зощенко. Довлатов: В поисках героя.* Санкт-Петербург: Островитянин, 2014.
2. Ширяева С.Н. «Похожим быть хочется только на Чехова…». *Актуальные вопросы филологических наук:* материалы IV Международной научной конференции. Казань: Бук, 2016: 26 – 29.
3. Тюпа В.И. Тезисы к словарю мотивов. *Дискурс.* 1996; № 2.
4. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. Москва: Наука, 1983 – 1988.
5. Довлатов С. *Избранное: Повести, рассказы.* Санкт-Петербург: Азбука, Азбука – Аттикус, 2013.
6. Ишанова Е.В. Абсурдный герой в абсурдном мире Гоголя и Кафки. Родственность и различие проблематики произведений. *Вестник науки и образования.* 2018; № 1 (37).

References

1. Semkin A.D. *Chehov. Zoschenko. Dovlatov: V poiskah geroya*. Sankt-Peterburg: Ostrovityanin, 2014.
2. Shiryaeva S.N. «Pohozhim byt' hochetsya tol'ko na Chehova…». *Aktual'nye voprosy filologicheskih nauk:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Buk, 2016: 26 − 29.
3. Tyupa V.I. Tezisy k slovaryu motivov. *Diskurs.* 1996; № 2.
4. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. Moskva: Nauka, 1983 − 1988.
5. Dovlatov S. *Izbrannoe: Povesti, rasskazy.* Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka − Attikus, 2013.
6. Ishanova E.V. Absurdnyj geroj v absurdnom mire Gogolya i Kafki. Rodstvennost' i razlichie problematiki proizvedenij. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2018; № 1 (37).

Статья поступила в редакцию 29.08.20

УДК 81-2

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00955

Barahoyeva N.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Ingush Language Ingush Research Institute of the Humanities n.a. Ch.E. Akhriev (Magas, Russia), E-mail: b1arahoi@rambler.ru*

Kieva Z.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: z-kieva@mail.ru*

Dudarova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

REGIONAL ANTHROPONYMY IN THE PERSPECTIVE OF SOCIOLINGUISTIC METHOD. The article analyzes the anthroponic units of the peoples of the North Caucasus (Thakh and Dagestan languages). The aim of the study is to determine the peculiarities of the interaction of anthroponites in the system of traditional and modern names of peoples inhabiting Southeast Asia. The focus is on identifying common elements in the context of the inter-ethnic interaction between the Nakh and Dagestanian anthroponites. The perspective of this analysis is due to the study of language as a social phenomenon due to other social factors. Scientific novelty is determined by the study of the socio-historical processes of anthroponymy of Southeast Asia. As a result of the analysis it was revealed that the modern anthroponymy of the peoples inhabiting South Asia, losing traditional ethnic elements, produces a common anthroponimycon in the system of both The Nakh and Dagestan languages.

Key words: **anthropony, Nakh languages, Dagestan languages, term, tunctional tendency, literary national language.**

Н.М. Барахоева, *д-р филол. наук, проф., ГБУ «Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева», г. Магас, E-mail: b1arahoi@rambler.ru*

З.Х. Киева*, д-р филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: z-kieva@mail.ru*

Л.М. Дударова*, канд. филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: lyuda.dudarova@mail.ru*

РЕГИОНАЛЬНАЯ АНТРОПОНИМИЯ В ПЕРСПЕКТИВЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА

В статье анализируются антропонимы народов Северного Кавказа (нахских и дагестанских языков). Цель исследования – определить особенности взаимодействия антропонимов в системе традиционных и современных именований народов, населяющих Юго-Восточную Азию. Основное внимание уделяется выявлению общих элементов в контексте межэтнического взаимодействия антропонимов нахских и дагестанских языков. Перспективность данного анализа обусловлена изучением языка как социального явления в связи с другими социальными факторами. Научная новизна определяется изучением социально-исторических процессов антропонимии Юго-Восточной Азии. В результате анализа выявлено, что современная антропонимия народов, населяющих Южную Азию, теряя традиционные этнические элементы, вырабатывает общий антропонимикон в системе и нахских, и дагестанских языков.

Ключевые слова: **антропоним, нахские языки, дагестанские языки, термин, функциональная тенденция, литературный региональный язык.**

Междисциплинарный подход к решению социолингвистических проблем становится сегодня все более необходимым в сравнительно-историческом, типологическом и сопоставительном языкознании. Перспективность такого подхода обусловлена изучением языка как социального явления в связи с другими социальными факторами. Характерной особенностью социолингвистики является не просто механическое соединение соответствующих разделов языкознания и социологии, а попытка объединить усилия этих дисциплин на основе единого комплекса исследовательских процедур [1]. Исследованные нами традиционные и неофициальные имена коренных малочисленных народов РФ показывают, что лингвистические нормы формирования антропонимов раскрываются в определенном социально-экономическом, историческом и этническом контекстах Юго-Восточной Азии с помощью социолингвистического метода. В силу особенностей функционирования личные имена людей отражают общественное сознание в разные периоды общества Юго-Восточной Азии. В специальной литературе антропонимы рассматриваются как слова, выступающие в речи в качестве личных или наследственно индивидуализирующих знаков людей, являющиеся неотъемлемой частью лексического состава языка, единственного средства отражения и выражения общественного сознания в его полном объеме [2]. Основная функция антропонимов состоит в выражении необходимых различий между членами коллектива Северного Кавказа, говорящими на нахских и дагестанских языках («Имена коренных малочисленных народов РФ (чеченские, ингушские, аварские, лезгинские)». В кн.: «Справочник личных имён народов РСФСР». Москва, 1987, с. 355 – 364).

Так как имя выполняет ряд социальных функций, оно живет и развивается по законам языка, хотя причины, стимулирующие развитие именных систем, по своему происхождению социальны [3, с. 22].

Методика исследования. Состав имен, употребляющихся у большинства народов Северного Кавказа, един в связи с тем, что народы эти развивались в сходных условиях и испытывали аналогичные влияния со стороны своих соседей. Основную массу имен составляют арабо-персидские и отчасти тюркские заимствования [4]. При оформлении разного рода документов арабо-персидские и тюркские имена, как правило, транслитерируются, а суффиксы нахских и дагестанских языков заменяются суффиксами русского языка -ов // -ев: *Алиев, Омаров, Умаров, Абдудаллаев, Ахмедов*. Во всех нахских и дагестанских языках наблюдаются диалектные варианты фамильных и личных имён, неотмеченных в словарях (выявленные в документах – паспортах, метриках, брачных свидетельствах, аттестатах об окончании школы). Особенно это относится к белоканскому диалекту аварского языка, носители которого живут на территории Азербайджана. См. табл. 1

Таблица 1

Русское написание антропонимов	Аварское написание антропонимов
Абдул-Гамид	ГIабдул-ХIамид
Ахмед	ГIахIмад
Абдурашид	ГIабдурашид
Абдурагим	ГIабдурахIим

Национальная антропонимия содержит обширные сведения об особенностях социальной организации, экономическом укладе, культуре и этнографии общества [5, с. 51]. Поэтому главные причины языковых изменений следует искать среди факторов, определяющих социальное и культурное различие языковой общности, в использовании языковых коммуникативных систем и подсистем [6]. Различие в написании имён вызвано тем, что оно подается в разных коммуникативных системах и подсистемах в двух колонках: слева – региональное, справа – русское. Имена нахско-дагестанских языков по составу близки к именам других языков, распространенных на Северном Кавказе. Специфические особенности фонетической системы нахско-дагестанских языков, структуры лексических единиц и морфологического строя в той или иной мере получили отражение в собственных именах. См. табл. 2

Таблица 2

Ингушское написание антропонимов	Чеченское написание антропонимов	Аварское написание антропонимов	Табасаранское написание антропонимов
Илес	Илес	Ильяс	Ильяс
Iела	Iела	Аьли	Аьли
Нияз	Нияз	Нияз	Нияз
Iийса	Iийса	Иса	Иса

Основные результаты. Как было отмечено выше, подавляющее большинство личных имён в нахско-дагестанских языках заимствовано из арабского, персидского и тюркского языков. Заимствованные имена из тюркских и персидских языков, как правило, являются составными. Элементы *бек, хан, али* могут быть присоединены к личным именам в начале или в конце: *Мирзабек, Ханали, Шихали*. Из русского языка и через его посредство заимствуются имена женские: *Лариса, Лиза, Луиза, Раиса, Роза*. Эти женские имена активно используются в коммуникативных подсистемах нахско-дагестанских языков. Однако в написании и произношении некоторых из них могут быть варианты с диалектными различиями. Так, в речи надтеречных чеченцев выявляется имя *Мовлад*, а у чеченцев ачхой-мартановского говора – *Мавлид*. Сходные написания фиксируется и в языках лезгинской группы. См. табл. 3.

Таблица 3

Русское написание антропонимов	Чеченское написание антропонимов	Ингушское написание антропонимов	Табасаранское написание антропонимов
Юнус	Юнус	Юнус	Юнус
Аббас	Iаббаз	Iаббас	Аьбас
Абукар	Абукар	Абукар	Абукар
Имран	Iимран	Iимран	Имран

Информативность региональной антропонимической системы, способность ее служить историческим источником неизмеримо выявляется при социолингвистическом изучении антропонимии определенной географической зоны. В ингушском и табасаранском языком чаще, чем в чеченском и лезгинском, фиксируется звук аь – гласный переднего ряда: *Ази* – чеченское; *Аьзи* – ингушское; лезгинское – *Афизат*, табасаранское – *Гь[аь]физат*. Наряду с официальным личным именем, регистрируемым в актах гражданского состояния, списках переписи населения и других источниках региональной антропонимической системы социального и семейного положения, в ежедневном общении используются иные этикетные именования человека [7]. Содержание табасаранского антропонима устанавливается в этикетных формулах социума с помощью словообразовательных средств пропозиционального знака *Адам*. См. табл. 4

Таблица 4

Антропоним в этикетных формулах социального и семейного положения	
Адам + дин	*принадлежность недвижимости*
Адам + сир	*подобие хозяина*
Адам + дин + ур	*принадлежность членов семьи*
Адам + дин + уб	*принадлежность домочадцев*
Адам + дин + сир	*сходство членов семьи*
Адам + дин + сиб	*сходство домочадцев*
Адам + дин + стар	*численность недвижимости только хозяина*

Адам + дин + дар	*численность семьи хозяина*
Адам + дин + дар + стар	*численность недвижимости всех членов семьи*
Адам + дин + ур + сир	*сходство с иными членами семьи*
Адам + дин + уб + сиб	*подобие имущество с иными хозяевами*
Адам + диз + кьан	*менее чем у хозяина*
Адам + дин + mlан	*более чем у хозяина*
Адам + си	*как у хозяина*

В структуре собственного имени *Адам* значимы все элементы практической транскрипции: фонемы, морфемы, графемы. Кроме того, облик фонем, графем и морфем в собственных именах иной, нежели в именах нарицательных: *Адам* – «мужское имя собственное» / *адам* – «человек». Один из сложных вопросов антропонимии, доступный для осмысления концептов духовной и материальной культуры, актуализируется с помощью различных вариаций «имя собственное*имя нарицательное». С помощью различных вариаций антропонимии модифицируется разновидность паронимии, занимающая позицию корневых согласных в системе словообразования.

Словообразовательные варианты с производящими основами ономастических универсалий опираются на орфографию, имеющую огласовку вариаций «имя собственное ↔ прописная буква ↕ имя нарицательное ↔ строчная буква». Говоря о принципах группировки ономастических универсалий с производящими основами паронимии, следует определить мотивировку территориального, исторического и социального аспекта. Территориальный аспект мотивировки ономастических универсалий проявляется в антропонимии, где на выбор термина оказывают влияние условия разнообразного ландшафта местности, идентификация имен основателей аулов, глав поселений, названий фитонимов, зоонимов. Социальный аспект мотивировки антропонимии проявляется в том, что функционирование имен формируется в названиях общественных групп и фамилий лидеров. Кроме того, лица одинакового семейного положения могли именоваться как одинаково, так и по-разному в зависимости от документа, в который вносилось имя [9]. Исторический аспект – это события и факты, сопутствовавшие появлению общественных групп и фамилий лидеров. Для антропонимов основными фактами мотивировки общественных групп служит принадлежность к региональной, родственной, биологической, интеллектуальной, моральной сферам. Региональная антропонимия, рассматриваемая в признаках стилистических маркёров семасиологического принципа, дифференцируется описанием групп родственной, биологической, интеллектуальной, моральной. Региональная антропонимия фиксируется на основании следующего принципа: «1. Человек ↕ 2. Его окружающий мир ↔ 1.1. Имя собственное ↕ 2.1. Имя нарицательное*». Совокупность факторов, лежащих в основе мотивировки «имя нарицательное*имя собственное», единообразно в смысле семасиологии. Мотивировка имени – это комплекс причинно-следственных связей общественных групп, по-разному представляющих статус культурных смыслов. Выяснение мотивов номинации культурного смысла связано в первую очередь с выявлением этимона (первоначальное значение слова), от которого произошли апеллятив (оним → имя нарицательное) и далее термин (имя собственное). Такое разграничение в признаках группировки номинации распространено в контент-анализе реалий, известных под названием ономастических универсалий О. Есперсена, И.И. Мещанинова. Разделы ономастических универсалий группируются в «семантическом поле» метаязыка и служат универсальным эталоном описания словарного состава языков мира Б.А Серебренникова. Моделирующая система культурных смыслов вкладывает дополнительную информацию и вычленяет систему стилистических ориентиров. Правильнее было бы сказать, что регистрационные параметры кванта антропонимии классифицируют ономастическую терминологию. Элементы регистрационных форм – это преимущественно имена собственные, связанные с интерпретацией фольклорных звукотипов. Что касается произношения имен-терминов, совпадающих с антропофоническим звукотипом церковнославянской системы, то в них наблюдается оппозиция имен: Эсфи-рь/Esthe-r, Рахи-ль/Rashe-l, Юди-ф/Udi-f. Иногда одно и то же имя с антропофоническим звукотипом церковнославянской системы, литифицированным элементами русского происхождения, может фиксироваться по-разному. Именно это исходное свойство определяет концептуальную связь терминов «прописная буква ↕ строчная буква ↔ имя собственное ↔ имя нарицательное». В лингвистической и культурологической литературе достаточно широко представлены связи между языком и культурой. Хотя специалисты по культурной антропологии, восстанавливая культурную предысторию, уделяют мало внимания внутриязыковым данным региональной ментальности, однако терминологический фонд культурных смыслов демонстрирует не просто языковую единицу, а уникальную сферу концепта региональной ментальности нахских и дагестанских языков – этнос*человек*культурно-географическая среда. См. табл. 5.

Таблица 5

Оппозиция культурных имен в нахских и дагестанских языках	
Аслан = аслан	мужское имя собственное = региональный антропофонический звукотип *лев
Тарлан = тарлан	мужское имя собственное = региональный антропофонический звукотип* сокол (вид соколиных)
Али = али	мужское имя собственное = региональный антропофонический звукотип* высший (Тарланов З.К. Общевосточный лексический фонд и северокавказские языки. Петрозаводск, 2005. С. 35)
Алим = алим	мужское имя собственное = региональный антропофонический звукотип* ученый
Нар = нар	женское имя собственное = региональный антропофонический звукотип *гранатовое дерево
Мурад = мурад	мужское имя собственное = региональный антропофонический звукотип *надежда

Таким образом, благодаря фонетической и морфологической значимости антропофонического звукотипа нахских и дагестанских языков выявлена норма, не вошедшая в современные региональные словари: *Аза = аза* «региональный антропофонический звукотип»; *Адам = адам* «региональный антропофонический звукотип»; *Хава = хава* «региональный антропофонический звукотип». Морфологические модели антропофонического звукотипа нахских и дагестанских языков обнаруживают также связь межпарадигматических границ, различающих не только правила орфоэпии, но и орфографии.

Библиографический список

1. Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря региональной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 323 – 325.
2. Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.
3. Киева З.Х. Теоретические основы терминологии. *Лингвистическая терминология ингушского языка*. Махачкала: ДНЦ РАН, 2015.
4. Трубачев О.Н. Из материалов для этимологического словаря фамилий России. (Русские фамилии, бытующие в России). *Этимология. 1966. Проблемы лингвогеографии и языковых контактов*. Москва, 1968: 211 – 231.
5. Швейцер А.Д. *Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы*. Москва, 1976.
6. 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.
7. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков.* Махачкала, 2008: 280 – 286.

References

1. Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya regional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 323 − 325.
2. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 − 169.
3. Kieva Z.H. Teoreticheskie osnovy terminologii. *Lingvisticheskaya terminologiya ingushskogo yazyka*. Mahachkala: DNC RAN, 2015.
4. Trubachev O.N. Iz materialov dlya `etimologicheskogo slovarya familij Rossii. (Russkie familii, bytuyuschie v Rossii). `*Etimologiya. 1966. Problemy lingvogeografii i yazykovyh kontaktov*. Moskva, 1968: 211 − 231.
5. Shvejcer A.D. *Sovremennaya sociolingvistika. Teoriya, problemy, metody*. Moskva, 1976.
6. 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.
7. Shihalieva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizacii v vostochnolezginskih yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskih yazykov.* Mahachkala, 2008: 280 − 286.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 82.0 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00956

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Russian Language and Literature, State Social-Humaniterian University (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
Ivachevckaja E.A., *teacher of Russian language and literature, Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 20" (Kolomna, Russia), E-mail: florizelena@mail.ru*

STYLE PHENOMENON OF S. PARNOK'S POETRY: ON THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF FET'S TRADITIONS. The article analyzes the poetry of S. Parnok, one of the representatives of the "female poetry" of the Silver Age. The authors focus on the stylistic features of her poems, which determined their individual originality and place in poetry at the turn of the 19th and 20th centuries. The author's attention is focused on the contact and typological connections of S. Parnok with the poetic tradition of the 19th century, in particular, with the work of A.A. Fet, which influenced the formation of the individual author's style of S. Parnok. Within the framework of the article, a comparative analysis of the poems of A. Fet and S. Parnok is carried out, during which special attention is paid to dominant lyrical motives, themes, artistic images and ways of their stylistic embodiment. Revealing "the roll-overs" of the worldview concepts and artistic worlds of the two poets, the authors characterize the stylistic features of S. Parnok's poetry.

Key words: **style, poetry, S. Parnok, A.A. Fet, individual author's style, influence, contact and typological connections.**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., проф. кафедры русского языка и литературы ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
Е.А. Ивашевская, *учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20», г. Коломна, E-mail: florizelena@mail.ru*

СТИЛЕВОЙ ФЕНОМЕН ПОЭЗИИ С.Я. ПАРНОК: К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ФЕТОВСКИХ ТРАДИЦИЙ

В данной статье анализируется поэтическое творчество одной из представительниц «женской поэзии» Серебряного века С.Я. Парнок. Авторы акцентируют внимание на стилевых особенностях её стихотворений, определивших их индивидуальное своеобразие и место в поэзии рубежа XIX – XX вв. В центре авторского внимания находятся контактные и типологические связи поэзии С.Я. Парнок с поэтической традицией XIX века, творчеством А.А. Фета, которое оказало влияние на формирование индивидуального авторского стиля С.Я. Парнок. В рамках статьи осуществляется сопоставительный анализ стихотворений А. Фета и С.Я. Парнок, в ходе которого особое внимание уделяется доминантным лирическим мотивам, темам, художественным образам и способам их стилевого воплощения. Выявляя «переклички» мировоззренческих концепций и художественных миров двух поэтов, авторы характеризуют стилевые особенности поэзии С.Я. Парнок.

Ключевые слова: **стиль, поэзия, С.Я. Парнок, А.А. Фет, индивидуальный авторский стиль, влияние, контактные и типологические связи.**

Эпоха Серебряного века занимает особое место в истории русской литературы, вследствие чего и привлекает пристальное внимание ученых разных областей научного знания, в первую очередь филологов и культурологов. «Несмотря на многочисленные попытки прочтения этого пестрого, многопланового и сложного периода русской культуры под различными углами зрения, до сих пор остается много неизвестного, спорного и неисследованного или исследованного не в полной мере» [1, с. 3]. Это утверждение как нельзя точно отражает сложившееся в литературоведении отношение к так называемой «женской поэзии», являющей собой самобытный пласт русской литературы порубежной эпохи и пользующейся сегодня повышенным вниманием со стороны как исследователей, так и читателей. Нельзя не отметить того факта, что в последние десятилетия были изданы антологии женской поэзии [2; 3], однако в них, к сожалению, основной акцент исследователи делают на изучении биографии поэтов, их места в историко-культурном пространстве Серебряного века, отдельных аспектов их творческого наследия, тогда как, на наш взгляд, особый интерес «вызывают проблемы, связанные с областью стилистических изысканий, так как именно область стилистики позволяет логично и оптимально объединить лингвистические и литературоведческие исследования в едином стремлении многогранного филолого-культурологического анализа» [1, с. 9]. Однако, как мы видим, степень изученности проблем, которые связаны с оформлением индивидуального авторского стиля, стилевым воплощением конкретных тем, мотивов и образов, характеризующих конкретную литературную эпоху, явно недостаточна. Вследствие этого мы посчитали целесообразным проанализировать влияние фетовских традиций на формирование стилевого феномена творчества одной из малоизвестных представительниц женской поэзии Серебряного века С.Я. Парнок (1885 – 1933 гг.).

Сразу заметим, что вопрос о влиянии творчества А.А. Фета на поэзию Серебряного века довольно активно изучался учеными-филологами, но в определенном русле. Преимущественно это было осмысление роли А. Фета в творческом наследии только поэтов-символистов [4 – 7].

Между тем изучение влияния фетовских традиций на женскую поэзию Серебряного века и, в частности, на поэтическое творчество С.Я. Парнок привлекало внимание исследователей гораздо меньше. В связи с этим в представленной статье мы посчитали целесообразным осмыслить роль А.А. Фета в становлении индивидуального авторского стиля С.Я. Парнок.

Осуществляя сопоставительный анализ стихотворений А. Фета и С. Парнок, мы обратили внимание прежде всего на сходство некоторых лирических мотивов и способов их стилевого воплощения в творчестве обоих поэтов.

Важно отметить, что при изучении художественного мира А. Фета исследователи часто обращают внимание на отдельные аспекты его поэтического творчества. К примеру, Б.Я. Бухштаб указывает на мелодическую линию как основную в поэзии А. Фета [8, с. 132], выдвигая при этом на первый план мотивы огня и полета. Д.Д. Благой [9, с. 53], Л. Розенблюм [10, с. 40] акцентируют внимание на мотиве красоты. А.П. Ауэр приходит к выводу, что основа художественной системы А. Фета – это триада «красота – любовь – музыка» [6, с. 52]. Разделяя последнюю точку зрения, мы считаем, что именно эта фетовская триада была художественно переосмыслена С.Я. Парнок и нашла отражение в её поэтическом мире, более того – она заняла место одного из доминирующих мотивов её поэзии.

В статье «О стихотворениях Ф. Тютчева» А. Фет размышлял о том, что «художнику дорога одна только сторона предметов: их красота точно так же, как математику дороги их очертания и численность. Красота разлита по всему мирозданию и, как все дары природы, влияет даже на тех, которые её не сознают…» [11, с. 146]. Мотив Красоты – один из основных в художественном мире А. Фета – семантически многопланов и конкретизируется в красоте мироздания, красоте женщины и т.д. Одним из произведений, отражающих авторское отношение к женской красоте, к любви, безусловно, является стихотворение «Как трудно повторять живую красоту…» (1888 г.):

*Как трудно повторять **живую красоту***
Твоих воздушных очертаний…
*Где кистью трепетной я наберу **огня**?*
*Где я возьму **небесной краски**?*

В усердных поисках все кажется: вот-вот
Приемлет тайна лик знакомый, –
*Но **сердца бедного кончается полет***
Одной бессильною истомой [11, с. 318].

Образ «живой красоты» создается поэтом «огненной кистью», «небесной краской», «полетом сердца бедного». Таким образом, мотив красоты оказывается тесно связан с мотивами огня, лазури и полета, создающими в своей совокупности неповторимый образ женской красоты, в которую невозможно не влюбиться. Невольно эти строки вызывают в памяти другое стихотворение – «Как пламень в голубом стекле лампады», созданное С.Я. Парнок:

*Как пламень в **голубом стекле** лампады…*
Преображенной жизнию дыша,
*Задумчиво **горит** твоя **душа.***

Но знаю, – оттого твой взгляд так светел,
*Что был твой путь страстной **– огонь** и пепел…* [12, с. 223].

В нем вместо «небесной краски» – «голубое стекло лампады», «кисти трепетно, набирающей огонь» – «огонь души и страстного пути» воссоздают чувство любви, красоты, наконец, жизни.

Вообще сопоставительный анализ стихотворений показал, что наиболее частотная метафора, употребляемая в стихотворных текстах обоих поэтов: «огонь = душа, сердце». У А. Фета это «*горячка сердца*» [11, с. 267], «*сердце пышет… точно уголь*» [11, с. 87], «*жар измученной души*» [11, с. 33], «*душа дро-*

жит, готова вспыхнуть чище» [11, с. 56]; «*душа пылает, по-прежнему готова мир объять…*» [11, с. 216]; «*Ношу в груди, как оный серафим, / Огонь сильней и ярче всей вселенной…*» [11, с. 50]; «*Твоя душа, красы твоей звезда, / Передо мной, умчавшись, загорится…*» [11, с. 62] и под.

Как мы видим, мотив огня создается за счет активного употребления и повторения автором именных и глагольных лексем, объединенных семантической близостью. Это контекстуально синонимичный ряд номинаций «*горячка сердца*» – «*жар души*» – «*огонь в груди*» и глаголов: *сердце пышет – душа загорится – душа готова вспыхнуть – душа пылает.*

Подобный «огонь в груди» как необходимое условие полноценной жизни сердца, даже если он приводит к боли и тоске, а не к счастью и радости, мы встречаем и в любовной лирике С.Я. Парнок. Если в стихотворениях А. Фета образ огня имеет в большинстве случаев положительную коннотацию, что можно доказать на лексическом уровне, то в поэтическом мире С.Я. Парнок огонь в сердце – это страсть, часто сопряженная с мукой. Как, например, в стихотворении 1932 г. «О, как мне этот страшный вживень выжить…»:

…Из сердца вытравить, слезами выжечь
Мою болезнь, ползучий рак, – ***любовь****?*
Бежать, бежать, бежать, глаза зажмуря!..
От этой ***огненной*** *подземной бури…* [12, с. 282].

Лирическая героиня порой стремится избавиться от «жара в душе», однако понимает (и здесь прослеживается явное сходство с позицией Фета), что этот жар – признак настоящей жизни. Подобный взгляд отражен и в стихотворении С. Парнок «Испепелится сердце» (1922 г.):

Испепелится сердце*,*
Из пепла встанет дух.
Молюсь всем страстотерпцам,
Чтоб ***пламень*** *не потух* [12, с. 122].

«Пламень сердца» настолько силен, что способен даже «испепелить» его. Огонь любви в стихотворении «Бывает разве средь зимы гроза…» (1931 г.) приобретает особое звучание благодаря использованию автором художественного приёма оксюморона:

Мне нравится, что ***в холодке*** *твоем*
Я, как ***в огне*** *высоком, плавлюсь…* [12, с. 256].

Семантика лексемы «огонь» в лирике С. Парнок довольно широка – это не только ревность и страсть, которые сжигают лирическую героиню, но еще – музыка («сухой огонь струят смычки» [12, с. 176]) и, самое главное – «чудный жар» творчества, как в стихотворении «У каждого есть свой крылатый час…»:

У каждого есть свой ***крылатый час****,*
И в каждом скрыта творческая завязь…
Умей в других лелеять ***чудный жар***
И с ревностью не заключай союза [12, с. 150].

Интересно, что творчество осмысливается С. Парнок не только как чудный жар, но и как крылатый час, то есть в одном ряду оказываются образы огня и «крылатости», так органично соединяются мотив огня и полета, обнаруживающие контактные связи с поэтическим миром А. Фета.

Продолжая говорить о влиянии фетовских традиций, вспомним, что по своему художественному мироощущению А. Фет – романтик, одну из составляющих поэтики которого составляет идея «двоемирия», реализующаяся в авторском стремлении оказаться в идеальном мире, преодолев все преграды на пути к «всепобедной красоте», что, по твердому убеждению Фета, возможно благодаря творчеству и чувству любви. Этим, на наш взгляд, объясняется близость мотивов красоты, полета и творчества в поэтическом мире А. Фета, как, например, в стихотворении «Ласточки» (1884 г.), рисующем метафорический образ высокого поэтического творчества, а также поэта-творца, наделенного вдохновением:

И снова то же дерзновенье
И та же темная струя, –
Не таково ли вдохновенье
И человеческого я? [11, с. 54].

Или в стихотворении «Певице» (1857 г.), в котором развивается сопричастная мотиву полета тема творчества (теперь уже музыкального), способного поднять человека над суетным земным миром:

Уноси ж моё сердце в звенящую даль,
Где кротка, как улыбка, печаль,
И всё выше помчусь серебристым путём
Я, как шаткая тень за крылом [11, с. 136].

Восхищение музыкой, потрясение красотой природы – вот те движущие силы, которые способны «окрылить» душу лирического героя поэзии А. Фета. Например, в стихотворении «Я потрясен, когда кругом…» (1885 г.):

Я ***загораюсь*** *и* ***горю,***
Я порываюсь и ***парю***
В томленьях крайнего усилья
И верю сердцем, что растут
И тотчас в небо унесут
Меня ***раскинутые крылья****…* [11, с. 60].

Взаимосвязь мотивов полёта и огня реализуется и на лексическом уровне благодаря использованию поэтом контекстуальных синонимов «горю» и «парю».

Важную роль мотив полёта в тесной взаимосвязи с мотивами красоты, огня, музыки играет и в любовной лирике А. Фета, например, в стихотворении «Я знал ее малюткою кудрявой…» (1844 г.):

Я знал ее ***красавицей****;* ***горели*** *–*
Ее глаза священной тишиной, –
Как светлый звук, как ясный звук свирели,
Она ***неслась*** *над грешною землей…* [11, с. 241].

Образ прекрасной женщины создается на основе часто встречающейся в лирике А. Фета метафоры «огонь = душа, сердце», сравнения героини со звуком (косвенно – с творчеством), а также мотива полёта: влюблённая женщина может воспарить над грешной землей.

Пример тесной взаимосвязи мотивов полёта, огня, лазури, творчества, музыки и красоты – стихотворение «Люби меня! Как только твой покорный…» (1891 г.):

*…****Окрылены*** *неведомым стремленьем,*
Над всем земным
В каком ***огне****, с каким самозабвеньем*
Мы ***полетим****!*
И, просияв в ***лазури*** *сновиденья,*
Предстанешь ты
Царить навек в дыханье ***песнопенья***
И ***красоты*** [11, с. 157].

Красота возлюбленной, сияющей «в лазури сновиденья», музыка взаимного чувства, окрыляющего душу лирического героя, полёт «над всем земным» – ярчайшие черты картины идеального мира, к которому стремится Фет-романтик.

Мотив полёта создаётся за счёт активного употребления в первую очередь глагольных лексем, объединённых семантической близостью: «парю», «уноси», «окрылены», «неслась» (над землёй), «полетим». А вот лексема «крылатость» употребляется поэтом гораздо реже и в более узком контексте. «Крылаты» в стихах А. Фета, прежде всего, звуки, слова, например, в стихотворении «Как беден наш язык! – Хочу и не могу…» (1887 г.):

… Лишь у тебя, поэт, ***крылатый слова звук***
Хватает на лету и закрепляет вдруг
И темный бред души, и трав неясный запах… [11, с. 307].

Таким образом, мотивы лазури, огня, полёта, музыки, красоты, играющие важную роль в раскрытии тем любви и творчества в поэзии А. Фета, художественно переосмыслены С. Парнок.

Мотив полёта, тесно связанный в первую очередь с мотивом красоты, доминирует в любовной лирике С. Парнок. Причем в его стилистическом развитии важная роль принадлежит лексеме «крылатый»:

У С. Парнок эпитет «крылатый» встречается при описании женских образов, например, в стихотворениях «Седая голова. И облик юный…» (1932 г.), «Журавли потянулись к югу…» (1915 г.), «Ты, молодая, длинноногая!..» (1929 г.) и др.: *…И профиль Данта. И* ***крылатый взгляд****…* [12, с. 269]; *Под разлетом* ***бровей крылатых*** */ Где ты, ночь ее ресниц?* [12, с. 62]; *Ты, молодая, длинноногая! С таким / На диво слаженным,* ***крылатым телом****!* [12, с. 254].

В «крылатости» героини – её красота, лёгкость, стремительность, а ещё сумасшествие и страстность, которые дают ей силы вырваться из плена реального мира.

Еще один семантический аспект «крылатости» как пути к освобождению реализуется в произведениях С. Парнок, раскрывающих тему творчества. В полёт отправляет свои стихи лирическая героиня стихотворения «И вправду, угадать хитро…», однако это полёт не ввысь, а «в стол» (1931 г.):

… в стол, в заветный ящик –
Лети, мой стих, животворящий… [12, с. 259].

И в этой невозможности желанного полета угадывается трагическое противоречие реального и идеального, характерное для мироощущения романтиков, что позволяет нам говорить о типологических связях поэзии С. Парнок с лирикой А. Фета.

В стихотворении 1922 г. «Дирижёр» («У Гофмана такие маги…») мы также встречаем мотив полёта:

Как крылья*, две его руки,*
Взлетев*, над нами тьму* ***простерли****…*

Мелькнула палочка, и ввысь
Из плена струнного взвились
Им расколдованные духи… [12, с. 101].

Полёт «расколдованных духов» здесь – это и звучание музыки, и одновременно освобождение чувств лирической героини. «Крылаты» и влюблённые люди, и творцы, и музыка как высшее из искусств, как наиболее точное воплощение человеческих чувств. И это единение темы любви и творчества в мотиве полёта, близкое фетовской поэзии и играющее важную роль в лирике С. Парнок, не кажется случайным, где даже лексемы «любовь» и «музыка» контекстуально синонимичны, как, например, в стихотворении «Тоскую, как тоскуют звери…» (1933 г.), где мы находим обращение к возлюбленной:

Была ты ***музыкою музык***
Душе измученной моей!.. [12, с. 93].

А в стихотворении «Ты помнишь коридорчик узенький…» (1933 г.):

С тех пор мечте ты стала ***музыкой****,*
Чудесной родиной… [12, с. 293].

Таким образом, подводя итоги анализа роли фетовских традиций в формировании стилевого феномена поэзии С. Парнок, отметим, что, вслед за А. Фетом, основу поэтического мира которого составляет триада «красота – любовь – музыка», часто оказывающаяся сопричастной мотиву творчества, С. Парнок, художественно переосмыслив её, также отводит ей доминирующую роль в своей лирике, осложняя её темой творчества. Сделанный на основе сопоставительного анализа стихотворений вывод позволяет говорить о контактных и типологических связях поэзии С.Я. Парнок с фетовскими традициями, что отчетливо проявляется в области основополагающих художественных категорий и центральных мотивов творчества, а также способов их стилевого воплощения, в основе которых лежит мировоззренческая концепция обоих авторов.

Библиографический список

1. Дубова М.А. *Пути развития модернистского романа в культуре русского порубежья XIX – XX вв. (Творчество В. Брюсова и Ф. Сологуба):* монография. Коломна: КГПИ, 2005.
2. *Антология русской женской поэзии*. Москва: ЭКСМО, 2007.
3. *Женская лирика*. Минск: Харвест, 2004.
4. Алексеева О.Я. *Рецепция лирики Фета в творчестве русских символистов (В.Я. Брюсов, А.А. Блок, Андрей Белый)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2003.
5. Аторина О.Г. *А.А. Фет и русский символизм: К.Д. Бальмонт, В.Я. Брюсов, А.А. Блок, А. Белый*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Смоленск, 2005.
6. Ауэр А.П. Взаимодействие стиха и прозы как проявление индивидуального стиля А.А. Фета. *Взаимодействие творческих индивидуальностей писателей 19 – начала 20 века*. Москва, 1991.
7. Гаспаров М.Л. *Антиномичность поэтики русского модернизма*. *Связь времен: Проблема преемственности в русской литературе конца 19 – начала 20 века*. Москва: Наука, 1992.
8. Бухштаб Б.Я. *А.А. Фет. Очерк жизни и творчества*. Ленинград, 1990.
9. Благой Д.Д. *Мир как красота. О «Вечерних огнях» А. Фета*. Москва: Художественная литература, 1975.
10. Розенблюм Л.А. *Фет и эстетика «чистого искусства»*. Москва, 1999.
11. Фет А.А. *Поэзия. Проза*. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009.
12. Парнок С.Я. *Вполголоса*. Москва: ОГИ, 210.

References

1. Dubova M.A. *Puti razvitiya modernistskogo romana v kul'ture russkogo porubezh'ya XIX − XX vv. (Tvorchestvo V. Bryusova i F. Sologuba):* monografiya. Kolomna: KGPI, 2005.
2. *Antologiya russkoj zhenskoj po`ezii*. Moskva: `EKSMO, 2007.
3. *Zhenskaya lirika*. Minsk: Harvest, 2004.
4. Alekseeva O.Ya. *Recepciya liriki Feta v tvorchestve russkih simvolistov (V.Ya. Bryusov, A.A. Blok, Andrej Belyj)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2003.
5. Atorina O.G. *A.A. Fet i russkij simvolizm: K.D. Bal'mont, V.Ya. Bryusov, A.A. Blok, A. Belyj*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Smolensk, 2005.
6. Au`er A.P. Vzaimodejstvie stiha i prozy kak proyavlenie individual'nogo stilya A.A. Feta. *Vzaimodejstvie tvorcheskih individual'nostej pisatelej 19 − nachala 20 veka*. Moskva, 1991.
7. Gasparov M.L. *Antinomichnost' po`etiki russkogo modernizma*. *Svyaz' vremen: Problema preemstvennosti v russkoj literature konca 19 − nachala 20 veka*. Moskva: Nauka, 1992.
8. Buhshtab B.Ya. *A.A. Fet. Ocherk zhizni i tvorchestva*. Leningrad, 1990.
9. Blagoj D.D. *Mir kak krasota. O «Vechernih ognyah» A. Feta*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
10. Rozenblyum L.A. *Fet i `estetika «chistogo iskusstva»*. Moskva, 1999.
11. Fet A.A. *Po`eziya. Proza*. Moskva: AST: AST MOSKVA, 2009.
12. Parnok S.Ya. *Vpolgolosa*. Moskva: OGI, 210.

Статья поступила в редакцию 03.08.20

УДК 82.0 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00957

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Russian Language and Literature, State Social-Humaniterian University (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
Belova A.S., *postgraduate, Department of Russian Language and Literature, State Social-Humaniterian University (Kolomna, Russia), E-mail: belnastyakotenok@mail.ru*

CONCEPTUALIZATION OF TIME IN ADOLESCENCE OF ALESHA ARSENIEV (BASED ON THE MATERIAL OF THE 2ND BOOK OF THE NOVEL "THE LIFE OF ARSENIEV" BY I.A. BUNIN). The article analyzes the second book of the autobiographical novel by I.A. Bunin's "The Life of Arseniev" from the standpoint of ways of artistic implementation of the concept of "time" as an important component of the child's worldview in adolescence. The authors focus on the peculiarities of children's perception of the time continuum, identifying the ways and techniques of its creation in the text. Making contact with the first book of the novel, the authors of the article reveal the dependence of perception and awareness of time as a world-modeling category on the adolescence age. The analysis of the second book of the novel "The Life of Arseniev" provides an opportunity to draw a conclusion regarding the life of the main character, which takes place in various spatio-temporal projections: social-historical, family-household, natural-cyclic, biographical, and also fits into the temporal structure of the chronotope of Eternity.

Key words: **autobiographical novel, "The Life of Arseniev", I.A. Bunin, adolescence, concept of "time", methods of creating time continuum, types of time, world-modeling category.**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., проф., ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
А.С. Белова, *аспирант, ГОУ Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: belnastyakotenok@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ В ОТРОЧЕСКИЕ ГОДЫ АЛЕШИ АРСЕНЬЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ 2-Й КНИГИ РОМАНА И.А. БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА»)

В данной статье анализируется вторая книга автобиографического романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» с позиций способов художественной реализации концепта «время» как важного компонента картины мира ребенка в отроческие годы. Авторы акцентируют внимание на особенностях детского восприятия временного континуума, выявляя способы и приёмы его создания в тексте. Проводя контактные связи с первой книгой романа, авторы статьи выявляют зависимость восприятия и осознания времени как миромоделирующей категории от возраста ребенка. Анализ второй книги романа «Жизнь Арсеньева» предоставляет возможность сделать заключение относительно жизнедеятельности главного героя, которая протекает в различных пространственно-временных проекциях: общественно-исторической, семейно-бытовой, естественно-циклической, биографической, а также вписывается во временную структуру хронотопа Вечности.

Ключевые слова: **автобиографический роман, «Жизнь Арсеньева», И.А. Бунин, отрочество, концепт «время», приемы создания временного континуума, типы времени, миромоделирующая категория.**

Автобиографический роман И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» (1927 – 1933 гг.) – «самая большая работа, сотворенная писателем в годы эмиграции ..., в которой автор сообщает о собственном внутреннем формировании, об удачных и драматических чувствах бытия» [1, с. 128]. В романе И.А. Бунин, который, как известно, сам происходил из обедневших мелкопоместных дворян, с чувством необыкновенной гордости пишет о своем роде, представителями которого были В.А. Жуковский и Анна Бунина [2, с. 38], с позиций взрослого человека воссоздает процесс своего взросления, пронизанный глубокой грустью об ушедшей дворянской России с ее укладом жизни, бытом и нравами. В центре произведения – «судьба юноши, существующего и формирующегося в обстоятельствах русской порубежной реальности конца XIX – начала XX века, человека ищущего…» [3, с. 24].

Именно таким и предстает на страницах романа Алеша Арсеньев, сначала младенцем, затем ребенком, пережившим годы детства, отрочества и юности, и, наконец, взрослым человеком, сформировавшейся личностью со своей системой ценностей, мироощущением и жизненной позицией. И мы, читатели, вслед за автором имеем возможность наблюдать сложный процесс формирования картины мира героя, расширяющейся и наполняющейся новыми знаниями от одного возрастного периода к другому. Это замечает и сам герой, сравнивая своё мировосприятие, к примеру, в детские и отроческие годы. Этот процесс комментирует и автор, а читатель – раскрывает.

Наш научно-исследовательский интерес связан с анализом миромоделирующей категории времени как составляющей универсалии модели мира в отроческие годы главного героя автобиографического романа. Прежде чем перейти к осмыслению способов и приёмов изображения временного континуума в отроческие годы героя, считаем необходимым остановиться на краткой характеристике терминологического аппарата, которым мы будем оперировать в ходе анализа.

Во-первых, это миромоделирование как комплекс способов, категорий и формул, позволяющих писателю выработать своеобразный мир определенного художественного произведения [4, с. 4], в нашем случае – автобиографического романа «Жизнь Арсеньева». Термин «модель мира», с одной стороны, сравнительно новый в практике изучения литературоведения, но с другой – он уже давно приобрел метанаучный характер и, как следствие, активно используется различными областями научного знания. Характеризуя это понятие, считаем логичным упомянуть работу Н.С. Дуреевой «Понятие модели мира в науке», в которой она, на наш взгляд, четко и доказательно обосновывает методологию и стратегию его исследования. Данный термин используют в научной практике многие ученые технических, естественнонаучных и гуманитарных областей знаний, трактуя его с разных, значимых для конкретной науки позиций [5].

Отметим также, что в литературоведении термин «модель мира» восходит к понятию «картина мира», употребляемому в лингвистических исследованиях, и, чтобы не возникало никакой терминологической путаницы, установим соотношение между ними. Нельзя не согласиться с утверждением Н.А. Лариной о том, что создание текста определенным автором отображает не только лишь его собственную, персональную картину общества, однако также частично картину мира того языка, носителем которого писатель является [4, с. 15].

Очень точно, на наш взгляд, определено соотношение терминов «модель мира» и «картина мира» Т.В. Цивьян в её работе «Модель мира и ее роль в создании (аван)текста». Как справедливо замечает автор, сейчас стал актуальным термин «картина мира», в нем ощущается отображение действительности, а также эмоциональности. Получается контраст: «модель мира» и «картина мира»: «В этом контрасте модель мира – каркас, арматура, которая обязана заполняться материалом… Предикат, вложенный в контраст «модель мира» и «картина мира», – переключение от модели мира к картине мира …» [6].

Основными миромоделирующими категориями, как известно, всегда выступали время и пространство. В поле зрения нашего исследовательского интереса находится категория времени, которая выполняет функцию миромоделирующей универсалии, своего рода концепта. Как справедливо отмечает Н.В. Володина, «изучение писательских констант с учетом их ментальной сущности… способно реализовываться как междисциплинарное исследование… соединяющим термином, обширно применяемым нынешней гуманитарной наукой, представляется термин «концепт» [7, с. 4].

В романе время носит системный характер, организуя эстетическую реальность произведения, его внутренний мир [8, с. 123]. Стоить подчеркнуть, что принципы изучения художественного времени персональны, так как являются признаком идиостиля художника [8, с. 130]. С этим утверждением трудно не согласиться. Время в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» многомерно, и анализ особенностей его воплощения в тексте дает нам представление об одном из важнейших параметров картины мира главного героя и её эволюции.

Отрочество – «возраст между детством и юностью» [9, с. 412], важный период в становлении человеческой личности, когда ты уже не ребенок и всё больше переходишь от чувственного к сознательному восприятию действительности, осмысливаешь, как расширяются твои представления о мире, углубляются знания о нем, но ещё и не юноша, которому мир открывается уже во всей свойственной ему сложности и многогранности.

В пору отрочества Алеша Арсеньев вступает в конце первой книги романа, когда едет поступать в гимназию, понимая, что ему придется проститься с любимой усадьбой, которую, быть может, он уже никогда не увидит, когда его раздирают противоречивые чувства. Отрочеству посвящены 14 глав второй книги романа.

Этот возрастной период соединяется в сознании героя с двумя топосами: «гимназией», в которой Алёша провел 4 года, и городом, где она была: это был «*один из наиболее старинных русских городов. Он находился на границе, после которой расстилались незнакомые и дикие земли*» [2, с. 71].

С образом города в роман входит историческое время, обращение к которому иллюстрируют упоминания следующих исторических лиц и событий: *Мамая и его похода на Москву* [2, с. 69]; *императора Александра Александровича* [2, с. 74]: «*Если не брать во внимание и то, что на Александра II велась охота, и то, что его убили, все без исключения еще сохранился образом «земного бога*» [2, с. 91] и подобные контексты, довольно часто встречающиеся во второй книге романа.

Таким образом, восприятие героем исторического времени формируется путем его обращения к воспоминаниям об историческом прошлом Родины, исторических деятелях, оставивших след в истории России.

Именно осознание сопричастности к великой истории своей Родины отмечает начало отрочества героя, что неоднократно подчеркивается автором: в чувстве России, «*в ощущении взаимосвязи с прежним, отдаленным, единым …, навевающим воспоминания наше участие к данному единому*…» [2, с. 69].

Он вспоминает, что однажды в вечерний час в первый раз тронуло его: «*Он осознал, что не просто живет в России, в своем уезде, он почувствовал большее: через него прошло прошлое, настоящее*…» [2, с. 70].

Это чувство национальной самоидентичности, настойчиво подчеркиваемое автором с первых страниц произведения, и составляет основу мировосприятия Алеши, а с годами только укрепляется в его сознании и становится определяющей содержательной доминантой его картины мира. Как отмечает сам автор, герой вспоминал это время, «… *почти с ужасом прозревая вдруг, над каким действительно необъятным царством всяческих стран, племен, народов… высится русская корона*» [2, с. 76].

Вместе с историческим временем вступает в текст и конкретно исторические детали современной герою эпохи, времени, в которое взрослеет Алеша, причем эти события касаются и непосредственно его семьи: прочно входит в лексикон мистическое слово «социалисты», которые появились даже в их местах – братья Рогачевы, барышни Субботины [2, с. 91]. Он припоминает, что вскоре случилось у них в семье огромное событие – арестовали брата Георгия [2, с. 91].

Без сомнения, при описании отроческих лет преобладает сезонное время. Автор уделяет внимание каждому времени года, которое в сознании Алёши связано с определенными событиями: осень – с началом учебы в гимназии и жизнью в «убогой обстановке» двух комнат Ростовцевых [2, с. 72], с приездом родителей, останавливающихся в Дворянской гостинице, куда брали и Алешу, где он снова «*возвращался в мир уже мнимого (отец проживал последние деньги, продав Каменку и заложив Батурино) дворянского богатства и на 2 – 3 дня становился барчуком*» [2, с. 87]; зима – с сильными морозами и частыми посещениями храма: «… *я должен был идти ко всенощной в церковь Воздвиженья*…» [2, с. 85 – 87]; весна – с ожиданием лета и каникул, а значит – возвращения в родную усадьбу, наконец, лето ассоциируется в сознании героя с полной свободой жизни.

Особое внимание в сезонном времени отводится осени. Это, думается, далеко не случайно. Именно осенью начинается учеба, которая лишает героя радости забав и общения с родственниками в родной усадьбе: «*ужасно было начало этой жизни! Но, может быть, ещё ужаснее было то, что … очень быстро покорился он судьбе*…» [2, с. 72 – 77]. Особенно тяжела, по воспоминаниям Алеши, была первая осень: наступает сентябрь, в душе у героя тоска о лете, которое так быстро промелькнуло; «*Боже, как памятны мне эти молчаливые и тоскливые вечера уже поздней осени*» [2, с. 85]; «… *скудные, спокойные дни поздней осени*…» [2, с. 80]. Осенние дни с постепенным увяданием природы, являющиеся предвестниками зимы, во многом созвучны мироощущению героя, в котором чувственные оценки преобладают над рациональными: его душа еще не может успокоиться и найти равновесие. Все эти однообразные гимназические вечера, дни, недели вселяли в героя тоску и рождали мечты, которые позволяли ему, человеку с тонкой душевной организацией, вырваться из этого замкнутого круга. На страницах романа зримо передаются эти памятные для Алеши дни, аккумулирующие в себе всю грустную и тягостную уездную жизнь: серые зимние дни, оттепель, домашний уют, который угнетал его [2, с. 87], а «*бесконечные дни учебы ему докучали*…» [2, с. 82].

Важное (если не доминирующее) место в формировании мироощущения героя и, как следствие, его картины мира принадлежит времени Вечности, которое напрямую связано с воспоминаниями Алёши о его душевном состоянии в периоды церковных праздников и посещения служб. Безусловно, этим размышлениям отведено значительно меньше места, чем в первой книге романа, где подсознательная связь с Богом постоянно ощущается героем. Однако и в годы отрочества чувствительно-восторженная натура Алеши ещё находится «*под властью глубокой, искренней, добровольной религиозной веры, к нему приходят воспоминания о том, как он желал быть святым*» [2, с. 81]. Ему это приносило волнения. Ведь он еще молод, а как будто родился с чувством, что ничего нет лучше тех огоньков у стены иконостаса: «*Протекает … непорочная мистерия… читаются удивительные Святильничные молитвы, выражающие печальное понимание общеземного бессилия, слабости* …» [2, с. 86]; «*Как отказывалась*

на тот момент душа от жизни, с грустью и благой мудростью, точно из какой-то неземной дали, смотрела она на неё, созерцала «вещи и дела» людские!» [2, с. 96].

Таким образом, обобщая способы и приёмы создания и восприятия героем временного континуума в его отроческие годы, можно сделать вывод о том, что уже в этот возрастной период Алеша приходит к обобщениям своих жизненных наблюдений философского характера, размышляя о том, что «*все проходит, все пройдет, настанет тот час, когда не будет в мире ни его ни отца, ни матери, ни брата…*» [2, с. 99]. В процессе длительных размышлений о человеческой жизни герой приходит к недетскому умозаключению о том, что всё идет по кругу: сначала проходит, потом повторяется [2, с. 100]. В этом и состоит своеобразие раскрытия миромоделирующей универсалии «время» во 2-й книге автобиографического романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева», непосредственно определяемое восприятием временного континуума героем произведения в отроческие годы.

Библиографический список

1. Бунин И.А. *Русские писатели: Библиография слов*: в 2 ч. Москва: Просвещение, 1990; Ч. 1. А – Л:. 125 – 128.
2. Бунин И.А. *Жизнь Арсеньева*: Роман; *Темные аллеи*: Рассказы. Москва: Литература, Мир книги, 2005.
3. Роговер Е.С. *Русская литература XX века*: учебное пособие. Санкт-Петербург, Москва, САГА: ФОРУМ, 2004.
4. Ларина Н.А. *Миромоделирующие универсалии в малой прозе Леонида Андреева и Валерия Брюсова*: монография. Москва: ИМПЭ имени А.С. Грибоедова, 2018.
5. Дуреева Н.С. *Понятие модели мира в науке*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponytie-model-mira-v-nauke
6. Цивьян Т.В. Модель мира и её роль в создании (аван)текста. *Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика.* Available at: https://www.ruthenia.ru/folklore/tcivian2.htm
7. Володина Н.В. *Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения*: монография. Москва: Издательство «ФЛИНТА», Издательство «Наука», 2016.
8. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*: учебник для студентов учреждений высшего образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2014.
9. Ожегов С.*И. Словарь русского языка:* Около 57 000 слов. Москва: Русский язык, 1986.

References

1. Bunin I.A. *Russkie pisateli: Bibliografiya slov*: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 1990; Ch. 1. A − L:. 125 − 128.
2. Bunin I.A. *Zhizn' Arsen'eva*: Roman; *Temnye allei*: Rasskazy. Moskva: Literatura, Mir knigi, 2005.
3. Rogover E.S. *Russkaya literatura HH veka*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, Moskva, SAGA: FORUM, 2004.
4. Larina N.A. *Miromodeliruyuschie universalii v maloj proze Leonida Andreeva i Valeriya Bryusova*: monografiya. Moskva: IMP`E imeni A.S. Griboedova, 2018.
5. Dureeva N.S. *Ponyatie modeli mira v nauke*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ponytie-model-mira-v-nauke
6. Civ'yan T.V. Model' mira i ee rol' v sozdanii (avan)teksta. *Fol'klor i postfol'klor: struktura, tipologiya, semiotika*. Available at: https://www.ruthenia.ru/folklore/tcivian2.htm
7. Volodina N.V. *Koncepty, universalii, stereotipy v sfere literaturovedeniya*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «FLINTA», Izdatel'stvo «Nauka», 2016.
8. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2014.
9. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka:* Okolo 57 000 slov. Moskva: Russkij yazyk, 1986.

Статья поступила в редакцию 03.09.20

УДК 821.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00958

***Dyusekenev D.N.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dyusekenev81@mail.ru*

CREATIVE CAREER OF G.D. GREBENSHCHIKOV IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN ORIENTALISM. The article considers works of G.D. Grebenshchikov on the Kazakh theme in the discourse of Russian Orientalism. The author considers the construction of his own myth and the representation of the image of Kazakh nomads and the steppe in his works. The transformation of the tradition of idealization and romanticization of the mythologized image of the steppe and its nomads is described. As a result, the author of the article comes to the conclusion that G. D. Grebenshchikov, calling the steppe "mother", at the same time distanced himself from the Kazakhs and drew a clear line, realizing that the nomadic culture is "alien" to him. Mentioning Khan's roots and knowledge of the Kazakh language was necessary for external representation as a connoisseur of Asia, thus continuing the principles of Russian Orientalism in synthesis with humanism in his work.

Key words: **orientalism, Kazakh nomads, steppe, representation, "civilizing mission".**

***Д.Н. Дюсекенев**, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: dyusekenev81@mail.ru*

ТВОРЧЕСТВО Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА В ДИСКУРСЕ РУССКОГО ОРИЕНТАЛИЗМА

В статье рассматриваются произведения Г.Д. Гребенщикова на казахскую тему в дискурсе русского ориентализма. Исследуются особенности конструирования автором собственного авторского мифа и репрезентации в произведениях образов казахов-кочевников и степи. Описывается трансформация традиции идеализации и романтизации мифологизированного образа степи и ее кочевников. В итоге автор статьи приходит к выводу, что Г.Д. Гребенщиков, называя степь «матушкою», в то же время дистанцируется от казахов и проводит четкую грань, осознавая, что кочевая культура является для него «чужой», а упоминание о ханских корнях и знании казахского языка было необходимо для внешней репрезентации себя как знатока Азии. Тем самым автор продолжает в своем творчестве принципы русского ориентализма в синтезе с гуманизмом.

Ключевые слова: **ориентализм, казахи-кочевники, степь, репрезентация, «цивилизаторская миссия».**

Творчество Г.Д. Гребенщикова все чаще становится объектом современных исследований [1]. Идет работа с его российскими и зарубежными архивами для раскрытия биографических и концептуальных основ его творчества. Однако проблема ориентализма (описание воображаемого Востока в дискурсах колониальных практик Российской империи) является практически неисследованным аспектом его творческого наследия. В настоящей статье мы рассмотрим казахскую тему его творчества в контексте русского ориентализма [2].

На формирование ориенталистских идей Гребенщикова повлияли концепции Н.К. Рериха, который разделял распространённые среди русской интеллигенции начала XX века идеи евразийской роли России и панмонголизма, не лишенные определенных связей с мифологией великой миссии «белого человека»: «Шире дорогу! Идёт строитель! Идёт народ русский!» [3]. Взяв за основу идеи евразийцев, особого пути России на фоне тенденции общей заинтересованности Востоком и Азией, Г.Д. Гребенщиков также полагал, что в будущей судьбе России центральную роль должна сыграть Сибирь и русский народ в силу географического положения, а цементирующим фактором выступает христианская религия. С другой стороны, в конструировании своего авторского мифа Г.Д. Гребенщиков всячески репрезентировал гибридную связь с Азией [4]. Так, например, выбрав псевдоним «Тарухан» и объявив себя потомком степного хана, всячески демонстрируя знание казахского языка и обычаев, автор надеялся привлечь внимание к своей персоне, подчеркивая свои азиатские корни для внешней репрезентации на фоне массового увлечения Востоком в кругу русских интеллектуалов на рубеже веков. Позже в эмиграции продолжает конструировать свой образ причастности к Азии, назвав типографию «Алатас», но основывает не аул, а деревню и скит «Чураевка», разрабатывая свою концепцию общины о том, что инородцев с помощью православной религии можно приобщить к русской культуре и тем самым интегрировать в общеимперское пространство.

Образ православного миссионера и аборигена, особенно проявляется в рассказе «На лыжах», сюжет которого разворачивается на фоне символического праздника Пасхи. При этом употребление автором местоимения «мы» в начале рассказа, согласно библейской идее братства, сменяется позже на ориентальное «я»: «В пятницу рассчитывали прийти, вымыться в бане, а в субботу присоединиться к русской культуре по случаю наступления Пасхи… По правде – злился один я, потому что мечтал о русской избе с самоваром, о самодельном куличе, о бане, а главное, о русских людях, с которыми хотелось поболтать на русском языке. В киргизах на нем приходилось только ругаться» [5, с. 240]. В рассказе показан ориентальный образ кочевника, который внешне выглядит на шестьде-

сят, но мышление как у пятнадцатилетнего, которого автор пытается приобщить к русской культуре через религию, объясняя значение праздника Пасхи.

В рассказе «Степь да небо» находит продолжение идея миссионерского братства среди аборигенов, где автор все-таки дистанцируется от кочевников, осознавая свое превосходство, что позволяет нам говорить о признаках русского ориентализма в его творчестве: «И те, что живут со мной в этот час, в этот век – все без исключения, до последнего дикаря – все они мне братья, все они близки мне тем, что вот сейчас, в эти минуты, живут, и дышат, и думают… Господи, благодарю Тебя!...» [5, с. 267]. Таким образом, Г.Д. Гребенщиков по аналогии с идеей особого пути России, объединяющей Европу и Азию на основе христианства, конструировал в своем образе синтез дихотомии Россия – Азия и видел себя в образе миссионера, объединяющего эти два мира.

В повести «Ханство Батырбека» автор демонстрирует хорошее знание культуры и устного народного творчества. Произведение повествует об ауле казахов-кочевников, во главе которого хан Батырбек, потомок знатного рода. Ханство его теперь в плачевном состоянии, по мере развития событии автор раскрывает и причины: это и переселенческая политика, которая вынуждает казахов откочевать дальше в Голодную степь, где аул лишается скота вследствие бескормицы (джута) и вынужден распасться. В конце повести хан Батырбек имеет жалкий вид, пытаясь умилостивить владельца прииска, а его родственники вынуждены расстаться с кочевой жизнью и работать в шахте. Ироничное название повести и трагическая концовка демонстрируют авторскую концепцию интеграции инородческого населения в общеимперское пространство. Автор наглядно показывает, что кочевая культура уступает западному техническому прогрессу и капиталу, поэтому обречена на интеграцию путем оседлости либо на исчезновение.

Г.Д. Гребенщикову как писателю из колонии хорошо были известны запросы читателей из метрополии. На рубеже веков тематика покоренной Средней Азии и экзотичной жизни кочевников все еще воспринималась как «сказка», «загадка», terra incognita, интерес к которому все еще не ослабел [6]. Автор виртуозно использовал готовые «конструкты», которые были созданы предыдущими интерпретаторами. В результате получился синтез реализма и романтизма. Автор продолжает устоявшуюся тенденцию романтизации степи и «вольных сынов» ее: «А старина всегда и для всех хороша: старым как быль, молодым как сказка...» [5, с. 145].

В первой главе автор мифологически описывает жизнь и быт казахов-кочевников. Главный герой, хан Батырбек, описывается в романтических красках: «… верхом на коне ехал по степи и пел раздольную песню… Песня длинная и подробно повествует о старине». Жизнь и быт казахов-кочевников описывается устоявшимися оборотами речи, в которых они предстают праздными и ленивыми: «Это был настоящий хан: жил в белоснежной юрте, ел только жеребятину, каждый день пил верблюжьи сливки... Лошадей – счету не знал» [5, с. 145]. Автор как хороший знаток культуры казахов в первой главе использует генеологический миф, подробно рассказывая о предках Батырбека.

Главный герой повести удручен ограниченным количеством земли для выпаса скота – «теснота в выпасе отрезает пути к новым пастбищам», из чего можно сделать вывод, что политика колонизации с передачей земель в пользу крестьян-переселенцев и казаков коснулась не только рядовых кочевников, но и аристократической верхушки. В повести взаимоотношения казахов-кочевников со славянами-колонистами становятся символичными, как противостояние кочевой и спящей Азии и земледельческой и индустриальной Европы: «Все чуяли, что на степь надвигается что-то новое, чуждое и враждебное древним обычаям и что вольному кочевому жилью приходит конец» [5, с. 181]. Переселенческая политика приводила к взаимной вражде. Причины у каждой из сторон были свои, у кочевников по отношению к крестьянам – насильственный захват их земель: «… стеснение в выпасе, в покосах и в пользовании водой для поливок из Акбулака рождало плохо скрываемую ненависть и мстительную вражду к мужикам...» [5, с. 164]. При этом они понимали, что это происходит с позволения метрополии, поэтому чувство ненависти смешивалось с чувством тоски и страха.

Причиной ненависти крестьян становится имперская идеологическая обработка, которая выражается в великодержавном шовинизме: «…питали к киргизам двойную ненависть: и за то, что киргизы владеют столь обширными и тучными землями, и за то, что они нехристи, поганая, стало быть, тварь… и всегда и всюду открыто преследовали и унижали их, называя в глаза и за глаза псами, поганью и ордой» [5, с. 164]. Автор с позиции гуманиста осуждающе относится к великодержавному шовинизму, считая его не лучшим способом в интеграции кочевников. Через действия и поступки в состоянии экзистенции автор отмечает наиболее яркие черты характера казахов-кочевников и крестьян-переселенцев. Это наиболее красочно проявляется во время сцены переговоров крестьян и кочевников. Казахи показаны терпеливыми и учтивыми в общении, присутствует неожиданная смелость в их поступках, которая удивляет крестьян, хитрость, что позволяет им увести свой табун лошадей обратно. Крестьяне же изображены грубыми, прямолинейными, горячими, их действия не всегда продуманы. Но в то же время они отходчивы и доверчивы. Таким образом, автор не видит цивилизационного превосходства крестьян перед кочевниками, однако решающую роль здесь играет поддержка метрополии, вследствие чего крестьяне чувствуют свое преимущество. Далее автор сталкивает главного героя с русским купцом, показывая, что казахская степь как колония являлась источником сырья в виде мяса, шерсти и кожи: «Батырбек возвращался из небольшого степного города, куда возил десятка три бараньих, около десятка конских и коровьих да несколько лисьих и волчьих шкур» [5, с. 172]. В отличие от крестьян, купец в плане цивилизованности изображен на ступеньку выше. Цивилизационную отсталость Батырбека автор показывает нам через его удивление одеждой, интерьером дома купца и представление русского человека мифическим существом, заключившим сделку с дьяволом. В итоге в ходе торгов Батырбек оказывается обманут из-за неграмотности. В конце повести автор изображает взаимоотношение казахов с рабочими-рудокопами, тем самым показывая, что в позднеимперский период недра степи стали активно разрабатываться, что сделало эти земли еще более привлекательной колонией.

Через образ Сарсеке, который оказывается рабочим на золотых приисках, автор показывает в сравнении две различные культуры: кочевую, вольную Азию и капиталистическую, подневольную Европу. Вольному кочевнику Сарсеке сначала любопытна жизнь и взаимоотношения «новых» людей, но потом он жалеет их, понимая при этом, что в будущем такая жизнь ожидает всех кочевников: «С русскими рабочими он не дружил, но и не ссорился, с любопытством присматриваясь к их еще более горькой, чем киргизская, жизни… Плохо понимал Сарсеке русский язык, но все же понимал содержание разговора русских. Понимал, дивился и жалел их....» [5, с. 187]. Как видим, несмотря на то, что Сарсеке стал рабочим, он еще не воспринимается как «свой» в среде русских. Препятствием становится не только незнание языка, но и различие культур. Вопреки устоявшемуся стереотипному изображению казахов как ленивых и неприспособленных к тяжелому физическому труду происходит трансформация изображения рядовых казахов как хороших работников, которым завидуют даже русские рабочие: «Иногда завистливо косились в темный угол, где лежал Сарсеке в группе шахтеров-киргиз, спавших на полу без всякой подстилки, прямо в рваных армяках и грязных малахаях... – Вот, черти, ровно каменные: жрут хуже нашего, а зарабатывают вдвое больше... Откуда у них и сила берется!» [5, с. 186]. Так автор показывает, что в активно разрабатываемой колонии при нехватке людских ресурсов местные простые туземцы вполне могут быть полезны и тем самым успешно интегрированы, в отличие от аристократической верхушки. Таким образом, в повести показаны взаимоотношения казахов-кочевников с различными акторами колониальной политики. Примечательно, что ни крестьяне, ни купцы, ни рабочие как колонизаторы не испытывают положительных эмоций по отношению к местным туземцам.

Ориентальный образ экзотичной и спящей Азии, равнодушный и ленивый образ ее жителей во многом объяснял просвещенной публике ее цивилизационную отсталость: «И потекли давно знакомые дни привычной полудикой жизни… люди и животные передвигались по белизне степи как-то полудремотно и беззвучно, с извечной покорностью, по раз заведенному еще когда-то в древние времена порядку. Дни проходили ровно и одинаково, точно ритмически капали похожие одна на другую капли воды. Жизнь тянулась монотонно и безропотно, полная безразличия к окружающему и равнодушия к прошедшему и будущему...» [5, с. 170].

Считалось, что кочевников необходимо привести к оседлости, так как праздная кочевая жизнь экономически нерентабельна: «… сам Батырбек, проводивший целые дни в своей главной избе, где он объедался бараниной, или, обливаясь потом, нескончаемо пил чай» [5, с. 171]. Поэтому физически казахи описывались как некрасивые, полные, кривоногие и неуклюжие: «… отца поднял на ноги – даром, что старик целыми неделями не вставал: толст очень был – ни одна лошадь не поднимала. Возили только верблюды» [5, с. 146], «Сарсеке уходил, переваливаясь на кривых, выгнутых от верховой езды и восточного сидения ногах» [5, с. 171]. Стало традиционным при описании физических качеств кочевника упоминать об их зорком зрении: «Только у орла всегда стремление ввысь, а у Бекмурзы – в ширь и даль степных просторов... Ему хотелось всю ее обнять и выпить одним поцелуем... А потом, опьянев, взлететь на высоту, сесть на облака, закачаться на них и уснуть навеки!» [5, с. 146]. Что касается интеллекта, то кочевники изображались как народ темный и далекий от благ цивилизации. Русские поселенцы, пользуясь разнообразной техникой, выглядели на ступеньку выше в сравнении с полудикими туземцами: «Батырбек долго говорит Сарсеке об особенностях русской цивилизации и, наконец, с большой горячностью начинает объяснять чудо машину с трубой, которая говорит, поет и хохочет, как человек» [5, с. 174]. При описании характера какого-либо героя хитрость азиатов является постоянным компонентом: «Нурыхан почуял, что дело плохо, да и начал мудрить» [5, с. 147]. Кроме того, величавость Азии и горячность кочевников были важной составляющей стереотипного представления: «Дед Батырбека Маймырхан был человек гордый, горячий» [5, с. 146]. Особой темой было описание угнетенности восточных женщин, состязание (байга в повести) мужчин за женщину, где никто не интересуется ее мнением: «Честные, хорошие люди никогда не ссорятся из-за баб... Стоит ли того баба?» [5, с. 147].

Многоженство и патриархальность также были обязательными компонентами собирательного образа отсталой Азии, нуждающейся в «цивилизационной миссии»: «Правда, старичонка был бойкий, двух баб состарил, хотел состарить третью...» [5, с. 146], местные обычай демонстрировались как «дикие»: «А матери было все равно, от кого она возьмет калым, только бы было не менее тысячи голов скота» [5, с. 146]. Таким образом, само повествование жизни и быта казахов в первой главе, действие которой развивается вокруг борьбы за женщину в форме экзотичного описания байги, репрезентирует перед нами стереотипно романтическую картину вольных кочевников, в характерах и действиях которых

присутствует детская наивность и простота, картина, которая, в конечном счете, показывает их дикость и отсталость в глазах просвещенных европейцев и оправдание «цивилизаторской миссии» по отношению к ним. Думается, что в описании культуры и портретных зарисовках немаловажную роль сыграла поэма «Киргиз» ссыльного поляка Густава Зелинского, переводчиком которой на русский стал Г.Д. Гребенщиков. Если для Г. Зелинского в романтическом образе подавленного, но вольного казаха виделись символичные чаяния ссыльного революционера, экзотичность и символичность которого объясняет большую популярность поэмы за рубежом, то Г.Д. Гребенщиков, начиная повесть в романтическом духе, используя экзотичные образы, ориентировался на запросы читателей из метрополии.

Описание бесправного положения женщины, связанного с многоженством, лишенной права голоса, находит дальнейшее продолжение в произведении через традиционное сравнение с Азией. Показав печальную судьбу казахской женщины, Г.Д. Гребенщиков таким образом сравнивает женские образы с Азией, такой же угнетенной, подавленной, забитой, но в то же время игривой, насмешливой, лукавой, пьянящей. Это проглядывается и в образе четырнадцатилетней Бибинор, которую, несмотря на юный возраст, уже выдали замуж, и о которой в конце повести автор пишет: «… бабой, обыкновенной, забитой и замученной киргизской бабой, стала молоденькая Бибинор» [5, с. 182]. Описывая образ Хайным, автор отмечает: «Странная баба была Хайным. Некрасивая, но бойкая, плотная и громогласная, она была полна какого-то пьянящего яду, которым отравляла всех, на кого поглядит своими лукавыми, слегка косыми глазами» [5, с. 153]. Отметим, что в повести мы не встречаем женского образа, который сочетал бы в себе красоту и ум.

В целом произведение повествует о переходном для степи периоде, который не остался незамеченным автором, об окончании ханской власти, символизирует и конец кочевой культуры. Потому что имперское правление предполагало не только трансформацию административного управления, но и экономического, что, в свою очередь, отразилось непосредственно на культуре. Этноним «казах» («вольный») на рубеже веков означал не столько национальную принадлежность, сколько образ жизни. Поэтому казахи с пренебрежением относились к «джатакам» – «осевшим вследствие утери скота казахам». Причина в экономике, которая держалась на кочевом скотоводстве и была тесно связана с культурой. Со времени правления Екатерины II политика Российской империи в отношении казахов-кочевников была нацелена на переход к оседлости. В конце XIX века, когда переселение крестьян в Степной край приняло массовый характер, империя, таким образом, пыталась приучить к хлебу и земледелию кочевников. Считалось, что земледелие стоит на ступеньку выше в цивилизационном плане в отличие от кочевничества. Так и в повести плуг и соха символизируют «цивилизаторскую миссию» в переходный период в отношении казахов-кочевников: «Кончал Карабай свои наставления всегда воспоминаниями о далекой старине, когда киргизская жизнь была еще полна приволья и когда степи киргизские не видели коварного «оруса» с его разрушительной сохой» [5, с. 154]. Батырбек торгуется с купцом, обменивая шкуры на муку, его сын Исхак после гибели скота пытается сеять пшеницу. Кочевничество, в отличие от земледелия, стало считаться неустойчивым явлением перед природными катаклизмами. В повести описывается джут как природный катаклизм, который не был основной причиной упадка аула Батырбека, а, скорее, стал одним из факторов, ускоривших его. Номадизм, складывавшийся веками, предполагал и справлялся с природной стихией. В данном случае ситуация усугубляется переселенческой политикой и захватом родовых кочевий колонистами. Поэтому в повести в тяжелом положении оказывается не только Батырбек, но и другие старшины родов: «Хан Батырбек вместе с другими соседними ханами в числе около десяти человек ушел в далекий город к джандаралу с прошением о пособии и с новой жалобой на русских, которые двигались в степи все глубже и настойчивее...» [5, с. 184].

Таким образом, Г.Д. Гребенщикову удалось показать образы казахов-кочевников и степи в переходный для нее период. Изобразив прошлую кочевую жизнь традиционно ориентально, как мифическое с оттенком романтического и экзотического, автор реалистично показывает новое время как переходный этап. В «новое время» мотив бегства становится центральным в повествовании о кочевниках. В позднеимперский период, когда славяне-колонисты начинают активно осваивать степь как сырьевой придаток метрополии, местные туземцы оказываются лишним элементом. Препятствием на пути к их интеграции в повести является кочевая культура, а поводом для насмешек становится незнание языка и культуры, «цивилизационная отсталость» и религиозная принадлежность. Единственный выход в сложившейся обстановке автор видит в переходе к оседлости кочевников для успешной интеграции, что, в свою очередь, приведет к трансформации культуры и родственных уз, которые зиждутся на кочевничестве. Автору удалось понять и изобразить казахов-кочевников в переходный и важный период – от кочевничества к оседлости. С этим и связана печальная судьба хана Батырбека и его клана, являющихся олицетворением колонизированных аборигенов, которым тяжело адаптироваться в условиях модерна.

Таким образом, на рубеже XIX – XX вв. переселенческая политика достигла своего апогея, выросло новое поколение русских в тесном соседстве с казахами-кочевниками. В отличие от путешественников из метрополии, они уже не воспринимали степь и кочевую культуру казахов как экзотику, многие из них, в том числе и Г.Д. Гребенщиков, были билингвами, всячески демонстрировали знание казахской речи в произведениях, при этом ориентировались на запросы читателей из центра об успешной колонизации экзотических кочевников. Получалась интересная картина: называя степь «матушкою», они в то же время дистанцировались от казахов и проводили четкую грань, осознавая, что кочевая культура является для них «чужой», и в своем творчестве продолжили синтез гуманизма и русского ориентализма [7]. Получив русское (европейское) образование, они несли все тяготы на службе у империи и в какой-то мере с завистью смотрели на свободную, как им казалось, от имперского бремени жизнь кочевников. Отдаленность от метрополии позволяла им критически относиться к инструментам имперской власти. На рубеже веков они в дискурсе русского ориентализма стали продолжателями традиции идеализации и романтизации мифологизированного предыдущими писателями образа степи и ее кочевников.

Библиографический список

1. Абдуллина Л.И., Маркина П.В. «Ханство Батырбека» Г.Д. Гребенщикова: авторский вариант имагологического дискурса. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 2 (63): 355 – 358
2. Алексеев П.В. *Восток и восточный текст русской литературы первой половины XIX в.: концептосфера русского ориентализма*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Томск, 2015.
3. Рерих Н.К. *Завет. Зажигайте сердца!* Москва: Молодая гвардия, 1978.
4. Горшенина С.М. *Изобретение концепта Средней / Центральной Азии: между наукой и геополитикой*. Перевод с французского М.Р. Майзульса. Вашингтон: Программа изучения Центральной Азии, Университет Джорджа Вашингтона, 2019; VIII.
5. Гребенщиков Г.Д. Собрание сочинений: в 6 т. *Сибирь – Петроград – Юго-западный фронт*. Барнаул, 2013; Т. 2.
6. Сухих О.Е. «В стране свободной и степной…», или русский романтизм начала XIX в. в поисках казахской экзотики. Вестник Омского университета. 2009; № 3: 62 – 67.
7. Тольц В. *«Собственный Восток России»: Политика идентичности и востоковедение в позднеимперский и раннесоветский период*. Перевод с английского. Москва: Новое литературное обозрение, 2013.

References

1. Abdullina L.I., Markina P.V. «Hanstvo Batyrbeka» G.D. Grebenschikova: avtorskij variant imagologicheskogo diskursa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 355 − 358
2. Alekseev P.V. *Vostok i vostochnyj tekst russkoj literatury pervoj poloviny XIX v.: konceptosfera russkogo orientalizma*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Tomsk, 2015.
3. Rerih N.K. *Zavet. Zazhigajte serdca!* Moskva: Molodaya gvardiya, 1978.
4. Gorshenina S.M. *Izobretenie koncepta Srednej / Central'noj Azii: mezhdu naukoj i geopolitikoj.* Perevod s francuzskogo M.R. Majzul'sa. Vashington: Programma izucheniya Central'noj Azii, Universitet Dzhordzha Vashingtona, 2019; VIII.
5. Grebenschikov G.D. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Sibir' − Petrograd − Yugo-zapadnyj front*. Barnaul, 2013; T. 2.
6. Suhih O.E. «V strane svobodnoj i stepnoj…», ili russkij romantizm nachala XIX v. v poiskah kazahskoj `ekzotiki. Vestnik Omskogo universiteta. 2009; № 3: 62 − 67.
7. Tol'c V. *«Sobstvennyj Vostok Rossii»: Politika identichnosti i vostokovedenie v pozdneimperskij i rannesovetskij period*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2013.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 821. 161. 1

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00959

***Zhang Yixian**, postgraduate, Department of History of Russian literature, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: avaitor1@mail.ru*

CHINESE MOTIVES IN THE WORKS OF V. PELEVIN. The paper is dedicated to the Chinese motives in the works of V. Pelevin "The USSR Taishou Zhuan. Chinese folk tale (ruler)", "Chapaev and the Void" and "Generation P", which actually play a significant role in the unique evolution of philosophy and individual poetics. The paper reveals that Pelevin's works are marked by the influence of the Chinese classical stories and legends "The Kingdom of Nanka", "Dream of Chuang Tzu" and

"Journey to the West", characterized by the reception of Zen Buddhism and Taoism. Particular attention is paid to the analysis of "illusion", "reality" and those popular concepts, included in the monuments of Taoism – "Tao de Ching" and "Chuang Tzu", which are also accepted by Pelevin through intertextual narrative structures and exotic cultural-semantic construction owing to totalitarian progress.

Key words: **V. Pelevin, Chinese motives, Taoism, reception, postmodernism.**

***Чжан Исянь**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: avaitor1@mail.ru*

КИТАЙСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕЛЕВИНА

Работа выполнена при финансовой поддержке Государственного комитета КНР (CSC) № [2020] 71.

Статья посвящена китайским мотивам в произведениях В. Пелевина «СССР Тайшоу Чжуань». Китайская народная сказка (Правитель)», «Чапаев и Пустота», «Generation П», которые играют значительную роль в своеобразной эволюции философии и индивидуальной поэтике. Доказано, что работы Пелевина можно рассматривать как печать влияния китайских классических историй и легенд «Царство Нанька», «Сон Чжуан-цзы» и «Путешествие на запад», характеризующихся рецепцией дзэн-буддизма и даосизма. Особенное внимание уделено анализу «иллюзии», «реальности» и тех популярных концептов, которые включаются в памятники даосизма – «Дао дэ цзин» и «Чжуан-цзы», принимаются Пелевином через интертекстуальные структуры нарратива и экзотическое культурно-семантическое построение из-за тоталитарного прогресса.

Ключевые слова: **В. Пелевин, китайские мотивы, даосизм, рецепция, постмодернизм.**

В. Пелевин открывает оригинальное восточное пространство в своем творчестве, обсуждая вечный для человечества вопрос: «Что есть реальность?». Активное и плодотворное использование восточных элементов во многом основано на сильном интересе к учениям Лао-цзы и Чжуан-цзы, а также к китайской классической литературе. Исходным пунктом в разработке китайской проблематики следует считать слова писателя из письма к китайским читателям романа «Generation П»: «В китайском языке существует много великолепных произведений, которые сформировали меня как оригинальную личность» [1, с. 3]. В его рассказе «СССР Тайшоу Чжуань. Китайская народная сказка (Правитель)» (1991), романах «Чапаев и Пустота» (1996), «Generation П» (1999) китайские образы, интертекстуальные структуры, связанные с реконструкцией классики, столь же важны в плане изучения и интерпретации китайской культуры, сколько рецепции дзэн-буддизма и даосизма. Через призму древней восточной философии Пелевин рассматривает черты новой российской действительности, которая, с одной стороны, обнаруживает связь с общемировыми постиндустриальными реалиями, а с другой стороны, продолжает нести груз наследия тоталитарного прошлого.

Скептически воспринимающее достижения современного социального разума и мирового порядка, творчество Пелевина настаивает на дискуссии о свойстве пространства и времени вследствие большого внимания к идеологии человека, изменению сознания (например, сон, иллюзия и т.д.), также бессознательному состоянию [2, с. 134]. Три указанных выше произведения также расположены в этой системе координат. Вектор, формирующийся на основе имплицитных связей между ними, не только показывает перемены авторской поэтики, но и намекает на абсурдные начала в рамках как российской, так и общемировой действительности. Если в рассказе «СССР Тайшоу Чжуань» граница между иллюзией и явью еще видима и доказательна, то в романе «Чапаев и Пустота» герой Петр утрачивает способность различать иллюзию и реалию, погружаясь в состояние «обморока» с неисполненным желанием. Далее Татарский, главный герой романа «Generation П», откажется от надежд на соприкосновение с реальностью, и такой скептицизм становится фактором, обеспечивающим карьерные и материальные успехи. Итак, динамикой творчества Пелевина является остранение, происходящее за счет трансгрессивного соединения иллюзии и яви. Стремясь к экспликации корреляции явления (ощущение героя) и субстанции (объекты, независимые от сознания героя), Пелевин отрицает явление и создает онтологию на основе рецепции дзэн-буддизма и даосизма. С другой стороны, работы его представляют подобие постмодернистских рецепций дзэн-буддизма и даосизма, обнаруживающих в то же время авангардные смыслы и дух отрицания.

Действительно, буддизм становился одним из характерных признаков контркультурного мышления в России во второй половине XX в. В качестве ветви буддизма дзэн-буддизм также вызывает большой интерес русской интеллигенции. Следуя принципу великой пустоты, дзэн-буддизм передает своего рода развенчание самого Будды, характеризующееся карнавальным смехом над авторитетами и разрушением догм [3, с. 168]. Диалог представляет собой важный подход к субстанции дзэн-буддизма, особенно это касается чань-буддизма в Китае. Так, критик Александр Генис трактует произведение «Чапаев и пустота» как дзэн-буддийский роман [4, с. 232]. В нем последовательно развенчивается все претендующее на сакральность, и все герои возвращаются к пустоте: не только «героическое» лицо – Чапаев, но и власть, интеллигенты, символизирующие «святость» и «справедливость». Кроме того, он также показывает, что диалоги между Чапаевом и Петром, бароном и Петром «упакованы» в русскую версию катехизиса. Стоит отметить, что оригинальная философская система китайского дзэн-буддизма базируется на общем китайском культурном поле, где черпаются реконструкция учения махаяны, эстетика даосизма и этика конфуцианства. В общем, в фокусе дзэн-буддизма реальная и бытовая жизнь приходит на смену потустороннему миру, стремление к будущему принимает форму требований, предъявляемых к своей душе.

Что касается даосизма, то главными источниками пелевинского знакомства с даосской философией является два памятники «Дао дэ цзин» и «Чужан-цзы». Первое известно полным изложением метафизической системы Дао и антиномическими полярностями Инь и Ян; второе отличается прежде всего поэтическим и причудливым стилем, концентрирующим в себе особенности даосского духа. В отличие от «проникающего» воздействия философии буддизма даосизм фигурирует фрагментарно, представленный в эклектическом коктейле Пелевина, который обогащает размерности философии и эстетики его творчества.

Без буддизма и даосизма не может идти речь о становлении китайских историй и легенд «Царство Нанька», «Сон Чжуан-цзы» и «Путешествие на запад», затронутых в работах Пелевина. Буддизм и даосизм обнаруживают взаимодополняемость или «взаимовидимость» в таких китайских историях. Применительно к Пелевину можно говорить об интеграции двух философских школ. С другой стороны, эклектичность постмодернистской эстетики и скептицизм философии Пелевина дает возможность для плодотворного сосуществования этих двух школ также с другими религиозными доктринами в лабиринте его текстов. Стоит отметить, что, несмотря на важную роль, которую классические истории «Царство Нанька», «Сон Чжуан-цзы» и «Путешествие на запад» играют в пелевинских текстах, их герои и сюжеты подвергаются пародийно-ироническому преломлению и отчасти развенчанию.

Так, рассказ «СССР Тайшоу Чжуань» можно трактовать как рецепцию рассказа династии Тан «Преданье о губернаторе государства Нанькэ» (источник истории «Царство Нанька») или как постмодернистскую деконструкцию китайского классического произведения. Рождение рассказа «Преданье» совпало с тенденцией, которая характеризуется глубоким влиянием буддизма и даосизма на китайскую литературу. В частности, даосизм вызывает больше внимания в сфере прозы, чем буддизм. Иллюзия пространства и вариация времени рассказов династии Тан тесно связаны с ключевой идеологемой даосизма – «жизнь похожа на сон». Субъективность человеческих ощущений является главной причиной разрыва виртуального и реального миров. Здесь на смену установленным принципам времени придет психологизм, основанный на причудливых темпорально-хронологических аберрациях. Так, «Преданье» рассказывает об испытании Чунь Юкунь в государстве Софора, которое является лишь муравейником под древней софорой. История происходит тогда, когда Чунь напился из-за неудачи в чиновничьей карьере и уснул под софорой. Случайно он был встречен посланниками, следующими в незнакомую страну Софора, и женился на принцессе. Вместе с любовно-семейным счастьем он обрел также и престижную государственную должность. К нему приходят всевозможные достижения, успехи, слава. Перелом наступил в его жизни через много лет. Пережив поражения, смерть принцессы и подозрения короля, он был «репатриирован». Испытывая горькое разочарование по дороге домой, он проснулся в своем дворе: и это был все тот же день, когда он напился под софорой. Отыскав муравейник, герой вспомнил все произошедшее с ним.

Автор Ли Гонгзуо сжимает долгую человеческую жизнь с переживанием всех успехов и неудач в пределы мгновенного сна. Цель его состоит в иллюстративном развертывании идей даосизма («жизнь похожа на сон», «богатство и почет подобны уплывающим облакам»), а также ключевых концептов буддизма («все изменчиво и непостоянно», «во всех путях нет Я», «погружение в нирвану»). Чунь ничего не получил в реальном мире, но все обрел во сне: разницы нет, ибо в конце концов все всегда уходит в пустоту. Пелевин знаком с особенностью структуры нарратива «Преданье», он использует систему персонажей и с помощью иронии и гротеска в рамках игровой творческой стратегии постмодернизма раскрывает абсурд не только тоталитарного прошлого, но и любых идеологий, претендующих на истинность.

В зоне иронии Пелевина находится личность героя: в реальном мире он превращается из разочарованного рыцаря Чунь в бездельника Чжана; в цар-

стве муравьев (виртуальный мир) Чунь повышен по службе благодаря своему таланту и трудолюбию, а Чжан возведен в ранг одного из руководителей СССР. В таких трансформациях раскрывается стремление обитателя общественного дна к власти и богатству. Пелевин именует лидера СССР «Сыном Хлеба», Чжана – «Колбасным», чтобы предельно эксплицировать доминирование материализма и утилитаризма в природе человека. Кроме того, акцент у Пелевина ставится на раскрытии виртуальности видимого. Кажется, что СССР, где Чжан активно функционировал, характеризуется могуществом и процветанием. На самом деле советская государственность существует только номинально, она похожа на воздушные замки, действует как белый рояль, на котором можно наиграть лишь одну мелодию. Прежний обезглавленный наместник в произведении появится как гротескное зеркало, призванное сатирически показать онемение трудящихся, их погружение в мир коллективных и персональных иллюзий и бессознательный отказ от реалии. Вся мотивно-смысловая структура произведения проникнута идеями даосизма.

В качестве важного элемента в конструкции «Преданье» образ муравья также возникает в произведении Пелевина. Согласно философии буддизма и даосизма, маленький муравей воплощает Дао (путь). Он рассматривается как символ всеобщей жизни и обладает способностью построить рациональный порядок как основу государство. В отличие от китайской традиционной культуры царство муравьев у Пелевина отождествляемо с тоталитарным обществом, раскрывая характеры управляющего и управляемого социальных слоев: централизация приобретает самодовлеющее значение; на смену живым персональным чертам индивида придет механическое послушание и пассивное принятие. Ведь муравьиное трудолюбие изображается как царство полной унификации и нивелировки. Повседневность имени героя Чжана Седьмого доказывает факт, что Чжан появится как член муравьиной армии. В этом плане показательно то, как по-разному сопоставляемые герои относятся к муравейникам. В «Преданье» Чунь велел друзьям не трогать его, а в «СССР Тайшоу Чжуань» Чжан «развел хлорку в двух ведрах да и вылил ее в люк».

Если рассказ «СССР Тайшоу Чжуань» ориентирован на историю «Царство Нанька», то роман «Generation П» обнаруживает суггестивную связь с мифом «Путешествие на запад», о чем мы можем судить благодаря письму автора к китайским читателям. «Моя работа является русским вариантом романа «Путешествие на запад». Я не осмелюсь перечислить сходства моей работы с этим моим любимым китайским романом. На самом деле, я вижу только разницу между ними» [1, с. 4]. В «Путешествии на запад» царь обезьян Сунь Укун с наставником Сюаньцзаном и другими монахами – Чжу Бацзе, Ша Сэн – странствуют по шелковому пути в Индию за буддийскими сутрами (Махаяну), благодаря чему у него «появится больше свойств, называющих характерами человека» [там же]. А в «Generation П» все произошло с точностью до наоборот: «Этому поколению пришлось приобрести более свойств обезьяна, чтобы привыкнуть к новой социальной культуре» [там же]. Особенно это получается в описании рекламы Пепси в начале романа, где на смену человеческому образу придет обезьяна в сопровождении красавиц и роскошных машин, отражающих главный фетиш этого поколения. Итак, подлинное значение жизни показано Пелевиным в контрасте между материальным требованием поколения Пепси и духовным стремлением Сунь Укуна, виртуальным экранным пространством реклам и подлинными испытаниями в путешествии.

Пелевин пытается доказать, что счастье не укоренено в групповых иллюзиях, созидаемых политиками и внедряемых в общественное сознание средствами массовой информации. «Счастье близко к нам, намного ближе, чем мы чувствуем. Счастье существует в нас» [там же]. Пустые буддийские сутры, полученные Сунь Укуном и его спутниками в конце путешествия на запад, иронически раскрывают пустоту «красочного» рекламного мира. Опираясь на иллюзию, человек утратил способность разобраться в истине жизни. С другой стороны, образ пустых буддийских сутр может быть сопоставлен с Дао Лао-цзы («Дао, которое может быть выражено словами, не есть постоянное Дао» [5, с. 17]). И оба открывает, что истина жизни воспринимается природной душой (внутренним Я).

Что касается истории «Сон Чжуан-цзы», то она на протяжении долгого времени (с XIX в.) была и продолжает оставаться для русских писателей, пожалуй, самым притягательным и популярным китайским философским текстом. В философско-мистическом романе «Чапаев и Пустота» дискуссия проводится вокруг модификации знаменитого сна Чжуан-цзы о бытии, где герой превращается в китайского революционера из философа. В качестве самонаблюдения аллегория философа Чжуан-цзы состоит в нейтрализации противостояний между Я и миром, сознанием и вещами, чтобы человек познал истины жизни и мирской суеты. Однако в работе Пелевина внутренний монолог и финал варьируются в зависимости от политического, идеологического контекстов и техник автора. «Когда этого Цзе Чжуана арестовали в Монголии за саботаж, он на допросе так и сказал, что он на самом деле бабочка, которой все это снится… она (бабочка) вовсе не за коммунистов. Тогда его спросили, почему в таком случае бабочка занимается подрывной деятельностью. А он ответил, что все, чем занимаются люди, настолько безобразно, что нет никакой разницы, на чьей ты стороне» [6, с. 212].

Получается, что смысловая квинтэссенция всего романа «Чапаев и Пустота» аллегорически воплощена во сне Цзе Чжуана. Аналогичный взгляд Цзе Чжуана на мир воспроизводится его негативным отношением к реальности, как испытание 1990-х годов входит в сознание Петра иллюзией и бредом. Реальность оказывается лишь хаосом и пустотой, фильтруясь через избирательное забвение Цзе Чжуана и метафизический диалог между Чапаевым и Петром. Действительно, коммунистическая деятельность интерпретируется как бессознательная и заведомо бессмысленная попытка преодоления хаоса. С другой стороны, на смену духовной гармонии Чжуан-цзы приходит дезориентация коммуниста Цзе Чжуан и героя Петра Пустоты, которая проявляется превращением в бабочку, разворачивающимся в романе. «Но в нас горит еще желанье, к нему уходят поезда, и мчится бабочка сознанья из ниоткуда в никуда». Итак, действие сознания и пустота пространства являются подчеркнутыми обращениями к бытию.

Неоднозначность интерпретаций Пелевина тесно связана с повествовательными ходами, такими как монтаж, коллаж. Опираясь на подобные образы и языковые семантики, Пелевин реализует идею двоемирия в своих работах. Так, образ муравьев и номер «седьмой» проникнуты символическим смыслом в его рассказе «СССР Тайшоу Чжуань». Например: «По его лицу ползло несколько муравьев, а один даже заполз в ухо, но Чжан даже не мог пошевелить рукой, чтобы раздавить их, такое было похмелье. Вдруг издалека – от самого ямыня партии, где был репродуктор – донеслись радиосигналы точного времени. Семь раз прогудел гонг, и тут…» [7]. Номер «седьмой» имеет многообразные значения как в русской семантике, так и в китайской философской культуре. Поговорка «быть на седьмом небе» намекает на напрасную радость, которая получается из попыток трансформации мира. С другой стороны, номер «седьмой» означает вечное движение и хаос мира в соответствие с даосской культурой, которые можно воспринимать как объяснение случайного появления Чжана в пространстве СССР. Что касается муравейника в реальном мире, то иллюзия остается адекватной благодаря его существованию. С другой стороны, он также способствует прозрению при исчезновении иллюзии. А в более позднем романе «Чапаев и Пустота» за счет монтажа писатель предпочитает репрезентацию одинаковой истинности – иллюзорности миров раскрытию логики существования двоемирия или внешней социальной обусловленности. Итак, повторное упоминание о Цзе Чжуан и бабочке показывает, что трансформация двух миров («неопределенная» реалия и «уточняемая» иллюзия) стимулируема безрезультатным сознанием Петра. Характеризующееся неразличимостью единство реалии и иллюзии в романе «Чапаев и Пустота» выступает за счет наиболее дискретных символов.

Принятие историй и легенд усиливает культурно-семантическое построение буддизма и даосизма. Однако китайские образы Пелевина не ограничиваются ими. Писатель пытается соединить реконструкцию «Сна Чжуан-цзы» с реминисценциями даосизма, которые, в свою очередь, отражают рефлексию над проблемами современности.

Так, в романе «Чапаев и Пустота» появится описание эмблемы, замеченной героем на борту тачанки: «Круг, разделенный волнистой линией на две части, черную и белую, в каждой из которых помещался маленький кружок противоположного цвета» [6, с. 217]. Читатель узнает здесь символ даосизма: круг, состоящий из Инь (черный цвет) и Ян (белый цвет). Как известно, в «Дао дэ цзин» Лао-цзы пишет: «Дао рождает одно, одно рождает два, два рождают три, а три рождают все существа. Все существа носят в себе Инь и Ян, наполнены Ци и образуют гармонию» [5, с. 38]. В общем, «Инь» и «Янь» суммируют весь материальный и идеологический слой мира. Инь – это тень, сила женщины, зло, иллюзорность, слабость, смерть; Ян – это свет, сила мужчины, добро, явь, сила и жизнь. Несмотря на включенность в бинарную оппозицию, они взаимодействуют друг с другом – вплоть до взаимопроникновения. Активно используя принцип иронии и эстетику уродливого и отвратительного, Пелевин предлагает сугубо абсурдистскую трактовку классического символа даосизма [6, с. 218]. Если писатель модернистской школы Леонид Андреев уделяет внимание обратному направлению с точки зрения антиномии, то Пелевин как постмодернист утрирует неразрешимость трагедии и катастрофичность бытия. В отрицании «ночи» и «дня», а также наиболее всеобщих концепций «Инь» и «Ян» отражена реальность, проникнутая абсурдом. Итак, нелогичность, беспорядочность, отсутствие опоры и стабильного очертания составляют характеристики реальности (точнее говоря, псевдореальности) под пером Пелевина.

В рассказе «СССР Тайшоу Чжуань» китайские мотивы открывают сначала с метафорического пролога. «Как известно, наша Вселенная находится в чайнике некоего Люй Дунбиня, продающего всякую мелочь на базаре в Чаньани. Но вот что интересно: Чаньани уже несколько столетий как нет, Люй Дунбинь уже давно не сидит на тамошнем базаре, и его чайник давным-давно переплавлен или сплющился в лепешку под землей» [7]. Люй Дунбинь известен как пьяный небожитель, обладающий духом Лао-цзы и Чжуан-цзы. Однако центральным образом является его чайник, который ассоциируется с мифологемой «в чайнике с вином есть своего рода вселенная» в китайском культурном контексте. Здесь вино находится в родстве с «окном» и «дверью», показывающими реальность с позитивной точки зрения. С другой стороны, вместе с муравейником чайник появится как сжатое пространство, который играет роль «вместилища» с подходящей емкостью. Потому что и переживаемая жизнь, и такие относительно объективные феномены, как общество даже вселенная, оказываются слишком безбрежными и нереальными перед когнитивной способностью индивида. Одинаковая суть проявляется в таком случае, когда ощущение о реальности моря получается в тубинелле, полном шумом волн.

Внимание Пелевина концентрируется на раскрытии непреодолимой слепоты общества через демонстрацию контраста между субъективными представ-

лениями и объективными реалиями. В качестве объективного феномена чайник Люй Дунбинь содержит наш мир, субстанция которого представляет собой совокупность фантазий и иллюзий. Цветущий город Чаньань со свободой, базар, порождающий дух карнавала, чайник Люй Дунбинь составляют первоструктуру пространства, которая является как «вместилищем» идей, так и демонстрацией их последствий. «Люди запускали в космос ракеты, выигрывали и проигрывали войны, строили телескопы и танкостроительные ……» [там же]. Пелевин вскрывает причины исчезновения бывшего идеального пространства, они состоят в утопических устремлениях человека, которые включают в себя жажду управлять физическим и идеологическим пространствами. Итак, Чаньань заменен современным обществом, характеризующимся пассивным преображением. «Вселенная еще существует, а ее вместилище уже погибло…» [там же].

Китайские мотивы также оказывают ощутимое влияние на языковую сферу в работах русской постмодернистской литературы. Если В. Сорокин в своем творчестве пытается вскрыть «транскультурное будущее» через распространение словесных новообразований [8, с. 68], созданных на базы китайского языка, то Пелевин обращает большое внимание на аллегорию варьированного применения китайского иероглифа. Постмодернистские литераторы порой приобретают вдохновение из единства русских букв с фонацией китайских слов, которое представляет диссонанс «письма» со «звуком». Итак, метафорическое выражение с экзотизмом создается за счет таких особенных комбинаций. В романе «Чапаев и Пустота» Петр Пустота в разговоре с Анной упоминает о китайском древнем царстве с названием из одной буквы – У. «Меня это всегда удивляло. Понимаете, иногда говорят – у леса, у дома», а тут просто – у. Как будто это указание на что-то такое, где уже кончаются слова, и можно только сказать – у, а у чего именно – нельзя» [6, с. 254]. Согласно подходу Петра Пустоты к китайским иероглифам, «У»（吴）также отождествлен с «Пустотой»（无）в связи с их одинаковой фонацией. Иными словами, выражение «У» значит несуществование, ничто. Таким образом, восприятие Петра Пустоты как «в этом потоке все относительно, все движется, и нет ничего такого, за что можно было бы ухватиться», находит подтверждение.

Интерес Пелевина к китайским мотивам принимает форму погружения в стихию поэтических особенностей китайской классической культуры и философии. В его работах 1990-х годов выстроено оригинальное функциональное китайское пространство, лежащее в основе ироничного толкования китайских историй и легенд «Царство Нанька», «Сон Чжуан-цзы» и «Путешествие на запад», также универсальных элементов китайских культуры, которые тесно связаны с буддизмом и даосизмом. Рецепция буддийских и даосских смыслов дает больше возможностей для художественно-философского исследования человеческого сознания и феномена двоемирия. С другой стороны, Пелевин ослабляет импульс экзотической культуры в своих работах. В связи с политическим и культурным контекстами китайские мотивы появятся в качестве зеркала, отражающего как уродливость тоталитарного прошлого, так и пороки постиндустриальной цивилизации. Итак, под пером Пелевина образ России воспринимается и под углом зрения персонажа-иностранца Чжан, и в контексте таких элементов «чужой» культуры, как сон Чжуан-цзы, эмблема круга Инь и Ян, чайник Люй Дунбинь и т.д.

Библиографический список

1. Пелевин В.О. *Письмо к китайским читателям «Generation П»*. Перевод Лю Венфей. Пекин: Народное издание, 2001.
2. Большев А.О. *Современная русская литература (1970 – 1990-е годы)*: методическое пособие для студентов и слушателей подготовительных курсов. Санкт-Петербург: Издательство СПБГУ, 2000.
3. Чебоненко О.С. Литературные интерпретации жизненных смыслов дзэн-буддийского Востока в произведениях XX в. (на примере романа В.О. Пелевина «Чапаев и Пустота»). *Вестник Бурятского государственного университета*. 2011; № 10: 164 – 170.
4. Генис А.А. *Иван Петрович умер. Статьи и расследования.* Вступительная статья М. Эпштейна. Москва: Новое литературное обозрение, 1999.
5. Лао Цзы *Дао дэ цзин*. Перевод Ян Хин-Шун. Санкт-Петербург: Азбука, 2014. 6. Пелевин В.О. *Чапаев и Пустота*: роман. Предисловие Ургана Джамбона Тулку VII. Москва: Вагриус, 1999.
7. Пелевин В.О. СССР Тайшоу Чжуань. Китайская народная сказка (Правитель). Available at: http://pelevin.nov.ru/rass/pe-cccp/1.html
8. Хабибуллина М.Н. «Очарованность Китаем»: Образ транскультурного будущего в творчестве В. Сорокина. *Уральский филологический вестник*. 2014; № 4: 68 – 76.

References

1. Pelevin V.O. *Pis'mo k kitajskim chitatelyam «Generation P»*. Perevod Lyu Venfej. Pekin: Narodnoe izdanie, 2001.
2. Bol'shev A.O. *Sovremennaya russkaya literatura (1970 − 1990-e gody)*: metodicheskoe posobie dlya studentov i slushatelej podgotovitel'nyh kursov. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPBGU, 2000.
3. Chebonenko O.S. Literaturnye interpretacii zhiznennyh smyslov dz`en-buddijskogo Vostoka v proizvedeniyah XX v. (na primere romana V.O. Pelevina «Chapaev i Pustota»). *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 10: 164 − 170.
4. Genis A.A. *Ivan Petrovich umer. Stat'i i rassledovaniya*. Vstupitel'naya stat'ya M. `Epshtejna. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1999.
5. Lao Czy *Dao d`e czin*. Perevod Yan Hin-Shun. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2014. 6. Pelevin V.O. *Chapaev i Pustota*: roman. Predislovie Urgana Dzhambona Tulku VII. Moskva: Vagrius, 1999.
7. Pelevin V.O. SSSR Tajshou Chzhuan'. Kitajskaya narodnaya skazka (Pravitel'). Available at: http://pelevin.nov.ru/rass/pe-cccp/1.html
8. Habibullina M.N. «Ocharovannost' Kitaem»: Obraz transkul'turnogo buduschego v tvorchestve V. Sorokina. *Ural'skij filologicheskij vestnik*. 2014; № 4: 68 − 76.

Статья поступила в редакцию 12.08.20

УДК 811.161.1 (470.67) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00960

***Kakvaeva S.B.**, Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sabri82@mail.ru*

SEMANTICS AND SYNTAX OF NOMINATIVE IN LAK LANGUAGE. The article discusses the semantics and syntax of nominative in the Lak language in constructions with verbs of possessive, perceptual, mental semantics. Dative constructions are described, where the main member of the structural scheme is the name in the dative, and the second nuclear member, the name in the nominative, is a variable that is influenced both by the structure of the predicate and by the special semantics of the predicate. In the dative construction, class-personal agreement is associated with an infinitive that behaves like a name of class 3. (boer), and in the nominative construction the conjugated part of the predicate is consistent with the subject in the nominative (hurray). It was also revealed that the name in the nominative (or its analogs in the form of sentence actants or infinitive turns) occurs as an object in constructions with genitive and cases of the possessive and locative series, as well as in dative constructions.

Key words: **Lak language, semantics, possessive constructions, affective predicates, bionominative constructions, genitive, actant.**

***С.Б. Какваева**, канд. филол. наук, асс., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: sabri82@mail.ru*

СЕМАНТИКА И СИНТАКСИС НОМИНАТИВА В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются семантика и синтаксис номинатива в лакском языке в конструкциях с глаголами посессивной, перцептивной, ментальной семантики. Описываются дативные конструкции, где главным членом структурной схемы является имя в дативе, а второй ядерный член – имя в номинативе в качестве переменной величины, испытывающей на себе влияние и со стороны структуры предиката, и со стороны особенной семантики предиката. В дативной конструкции классно-личное согласование связано с инфинитивом, который ведёт себя как имя 3 кл. (бур), а в номинативной конструкции спрягаемая часть сказуемого согласуется с субъектом в номинативе (ура). Также выявлено, что имя в номинативе (или его аналоги в виде сентенциальных актантов или инфинитивных оборотов) встречаются в роли объекта в конструкциях с генитивом и падежами посессивной и локативной серий, а также в дативных конструкциях.

Ключевые слова: **лакский язык, семантика, конструкции посессивные, аффективные предикаты, биономинативные конструкции, генитив, актант.**

В номинативной конструкции с одноместными (непереходными) глаголами номинатив выступает в семантических ролях агенса или пациенса. В данной статье рассматриваются роли номинатива в конструкциях с генитивом и другими падежами с посессивным значением при глаголе существования. Описывается дативная конструкция в лакском языке, семантика номинатива и его аналогов при глаголах, обозначающих психоэмоциональную и ментальную сферу личности.

1. Семантика номинатива в посессивной конструкции.

Глагол существования ***бик1ан*** /***бур*** – 'быть' употребляется и как двухместный глагол с посессивным значением 'иметь'. В посессивной конструкции предмет обладания – имя в номинативе претендует на синтаксическую роль подлежащего. Вторая валентность заполняется именем субъекта обладания в форме генитива: (1) *Жул колхозрал* (генитив) *ч1явусса яттy* (номинатив) *буссия.* – 'У нашего колхоза было много овец'. Генитив в конструкции обозначает неотчуждаемую принадлежность предмета лицу или группе лиц. В ситуации, когда предмет находится в распоряжении лица, позицию субъекта занимает имя в эссиве (показатель – **хь**): (2) *Колхозрал хъуру* (номинатив) *уттиарендатора**хь*** (эссив) *дур.* – 'Колхозные земли теперь находятся у арендаторов'. Наличие предмета у лица и возможность им распоряжаться обозначается адессивом (-**ч1а**): (3) *Муса-**ч1а*** (адессив) *арцу* (номинатив) *дуссар* – 'У Мусы есть деньги'.

Можно предположить, что значение посессивности у глагола существования ***бик1ан*** развилось на базе значения локализованного существования: область локализация → обладатель/распорядитель.

Ж.Д. Баширова отмечает и употребление комитатива в функции, близкой к посессивной: *Бак1рал чагъаргу* (номинатив) *ттущала бур.* – 'И паспорт имеется при себе' [1, с. 51].

Как особый тип выделяют «предложения обладания» [2, с. 65 – 66]. К.И. Казенин считает, что в отдельных случаях обладатель может быть выражен и дательным падежом: (4) *Мунияту гайннал музыкалунгу* (датив) *бивк1у* (номинатив) *бакъассар.* – 'Поэтому и их музыке нет смерти'. Но на наш взгляд, в данном случае дативом выражено свойство субъекта, его качество.

Посессивные конструкции с родительным принадлежности некоторыми исследователями рассматриваются как особый тип конструкции наряду с номинативными, эргативными, дативными (И.И. Мещанинов), при этом роль субъекта обладания рассматривается как подлежащее. В названных выше работах объект обладания в номинативе рассматривается как подлежащее. В работах И.И. Мещанинова и его последователей мы наблюдаем семантический подход к характеристике синтаксических отношений, а у Ж.Д. Башировой и К.И. Казенина наблюдаем формально-грамматический подход, т.е. подлежащим считается имя в номинативе, от которого зависит форма сказуемого (класс, лицо/число).

Конструкции с глаголом существования, выражающие разные оттенки отношения обладания между субъектом и объектом, могут быть названы по падежу субъекта генитивно-посессивной, посессивной (с эссивом на **–хь** серии посессива) и адессивной (падежный формант **–ч1а**).

2. Семантика номинатива в конструкциях, обозначающих болезненные состояния

В лакском языке отмечены генитивные конструкции, в которых обозначаются болезненные состояния субъекта. Таких предикатов в языке немного, к ним относятся глаголы *ц1ун* – 'болеть, испытывать боль', *ччун* – 'чесаться', *гьанан* – 'кружиться (о голове)', *щаран* – 'кипеть (о крови)', *гьалак хьун* – 'всколыхнуться (о злобе)', *х1уркку т1ун* – 'шататься (о зубе)' и подобные. В таких конструкциях субъект состояния кодируется генитивом, а номинатив оформляет орган или вещественные носители состояния (части тела, кровь, желчь и под.). Глагол-сказуемое при этом согласуется с именем в номинативе, в котором сосредоточены болезненные ощущения лица. Собственно состояние обозначает комплекс «имя в номинативе + глагол», носителем состояния является имя в генитиве. Элементарные предложения данной структуры имеют следующую схему: [имя в генитиве + имя в номинативе + глагол].

Приведём некоторые примеры:

(1) *Ттул ликри ц1ий дур.* – 'У меня болят ноги'.

(2) *Танил яру бурувххуну бур.* – 'У неё глаза опухли'.

(3) *Вил кару ччуй дурив*? – 'У тебя руки чешутся?'.

(4) *Оьлил лякьа лархъун дур.* – 'У коровы вздулся живот'.

(5) *Ттул дак1 оьзлай дур.* – 'Меня тошнит (букв.: У меня тошнит сердце / грудь)'.

(6) *Танал оь щаран бивк1уна.* – 'У него кровь вскипела'.

(7) *Танил сси гьалак хьуну бур.* – 'У неё желчь взволновалась'.

(8) *Ттул ккарччи х1уркку т1ий дур.* – 'У меня зуб шатается'.

В таких конструкциях при поверхностном взгляде имя в генитиве может быть интерпретировано как определение к имени в номинативе. Но этому препятствует интонационный рисунок, фраза делится на две части: 1) носитель состояния в генитиве, 2) названия состояния – «номинатив + глагол» (*Ттул / ликри ц1ий дур*).

Кроме того, такие конструкции допускают и биноминативную трансформацию: (9[1]) *Танал* (генитив) *бак1 ц1ий **бур***. – 'У него болит голова' → (9[2]) *На* (номинатив) *бак1 ц1ий **ура***. – 'Он в состоянии «голова болит»'. В генитивной конструкции обозначена область, охваченная состоянием, во втором случае – сам субъект является носителем состояния. Оно представлено как длительное и стабильное. Есть свои особенности и в согласовании: в генитивной конструкции (9[1]) глагол в классе и лице согласуется с объектом (3 кл., 3 л.), в биноминативной (9[2]) – с субъектом (1 кл., 3 л.).

В конструкциях генитивной структуры существует проблема выбора подлежащего. При формальном подходе подлежащим может быть признано имя в номинативе, а имя в генитиве является субъектным дополнением, но не определением (Не «*Моя голова болит*»).

3. Семантика номинтива в дативной конструкции предложения

В языкознании давно обращали внимание на наличие в кавказских языках глаголов, при которых субъект ставится в дательном падеже (А. Шифнер, П.К. Услар, Г. Шухардт). Такие конструкции А.М. Дирром были названы «аффективными»: «логический субъект стоит в дательном или в аффективном падеже: *мне любо есть = я люблю*» [3, с. 32].

В дагестановедении чаще используется термин «дативная конструкция», поскольку, во-первых, конструкция с дативом субъекта восприятия представлена во всех дагестанских языках [4, с. 255], во-вторых, по падежу субъекта, а не по семантике ядерных глаголов названы и другие синтаксические конструкции (эргативная, номинативная, локативная и т.д.). Для лакского языка более приемлем термин «дативная конструкция», поскольку основным способом оформления субъекта при предикатах чувства, мысли, восприятия является дательный падеж.

З.Г. Абдуллаев отмечает, что ни один из исследователей дагестанских языков, специально занимавшихся вопросами синтаксиса или попутно касавшихся этих вопросов, не обходил вниманием эту конструкцию. Ее рассматривали И.И. Мещанинов, С.Л. Быховская, Л.И. Жирков, А.А. Бокарев, М.М. Гаджиев, Б.Г-К. Ханмагомедов и др. [4, с. 255]. С контенсивно-типологических позиций аффективную конструкцию предложения в нахско-дагестанских языках анализирует и М.Е. Алексеев [5, с. 255]. Основное внимание авторы исследований уделяют «аффективным глаголам», которые представлены лексемами с семантикой «любить», «видеть», «слышать», «знать», «помнить», «забыть», «понимать», «найти» и под. М.Е. Алексеев считает, что в настоящее время этот класс непродуктивен, лишь в немногих из нахско-дагестанских языков насчитывается свыше 20 лексем [5, с. 257]. При этом наиболее дискутируемыми являются не столько терминологические проблемы, сколько вопросы синтаксического статуса актантов – какой из двух именных членов конструкции считать подлежащим, а какой – дополнением. Существуют разногласия и в вопросах, касающихся отношения аффективных глаголов к категории переходности-непереходности.

Существование дативной (аффективной) конструкции в лакском языке отмечали А. Дирр, И.И. Мещанинов, Г.Б. Муркелинский, Ф.А. Гайдарова, М.Е. Алексеев и др., хотя она подробному анализу и не подвергалась. Не был выделен весь класс аффективных глаголов, формирующих дативную конструкцию.

Из современных исследований по лакскому синтаксису можно отметить работы К.И. Казенина (2013) и Ж.Д. Башировой (2011). В работах К.И. Казенина основное внимание сосредоточено на вопросах классно-личного согласования, сама же конструкция определяется как «конструкция с переходным глаголом, в которой подлежащее выражено дательным падежом, а прямое дополнение – именительным падежом» [2, с. 84 – 86]. В работе Ж.Д. Башировой содержатся подробные сведения о дативной конструкции, представлен семантико-синтаксический анализ аффективных глаголов и других предикатов, формирующих данную конструкцию [1, с. 103 – 121].

По структурным особенностям класс аффективных предикатов в лакском языке представлен простыми и составными глаголами, а также недифференцированными в частеречном отношении предикатами и фразеоглаголами – семантически неразложимыми фразеологическими сочетаниями.

В разряд непроизводных аффективных глаголов входят следующие лексемы: *ч1алан* – 'видеть', *ккаккан* – 'увидеть', *баян* – 'услышать', *ч1юхлан* – 'слышать', *ххан* – 'казаться', *ччан* – 'хотеть, 'любить', *бувч1ин* – 'понять', 'узнать', *лахьхьи*н – 'научиться', *лякъин* – 'обнаружить', *бюххан* – 'произвести впечатление', *кьутl1ин* – 'задеть', обидеться'.

Сложные глаголы аффективной семантики образуются:

а) от аморфных основ при помощи вспомогательных глаголов: *ххал хьун* – «увидеть», *хIисав хьун* – «заметить», *хавар хьу*н – «услышать», *щуркIал хьун* – «заподозрить», *хъама битан* – «забыть», *сан хьун* – «быть уважаемым», *иттал1у хьун* – «считаться», «уважать» и др.;

б) от основ прилагательных в сочетании с вспомогательными глаголами:

ххуй бизан – 'понравиться', *тIааьн биз*ан – 'показаться приятным', *оьккан бизан* – 'показаться отвратительным', *кIу бизан* – 'затруднить', *нахIу лач1ун* – 'пристраститься', *бусрав хьун* – 'почувствовать признательность' и под.

В роли аффективных предикатов выступают недифференцированные основы *кIул, ххира, аьркин*, *буч1и*, которые могут сочетаться с предикативными аффиксами и употребляться в роли сказуемых (*к1ул-ли* – 'знаю', *ххира-р* – 'знаю', *аьркин-ни* – 'надо', *буч1и-р* – 'можно'), а также сочетаться со вспомогательным глаголом *хьун* – «стать»: *кIул хьун* – «узнать», *ххира хьун* – «полюбить» и т.д.

В функции предикатов аффективной конструкции выступают устойчивые глагольно-именные сочетания, в составе которых абстрактные существительные

психоэмоционального состояния в номинативе сочетаются со вспомогательным глаголом *багьан* – ‘упасть’:

гъира багьан – ‘увлечься’, *шавкь дагьан* – ‘вдохновиться’, *тамахI багьан* – ‘захотеть, почувствовать искушение’, *иштахI багьан* – ‘захотеть есть’, *щак багьан* – ‘заподозрить’, *яхI багьан* – ‘засовеститься’, *пахру багьан* – ‘почувствовать гордость’, *бурукkин багьан* – ‘переживать’.

В таких сочетаниях фиксируется начало состояния. Пребывание в названном состоянии может обозначаться глаголом бытия (*гъира бур*, *тамахI бур*, *пахру бур*, *бурукkин бур*).

Существительные эмоционального и ментального состояний сочетаются также с глаголом *хьун* – «стать»: *пикри хьун* – ‘подуматься’, *нач хьун* – ‘испытать стыд’, *ламус хьун* – ‘испытать смущение’, *къащи хьун* – ‘испытать зависть’, *язугъ хьун* – ‘испытать жалость’, *цIими хьун* – ‘пожалеть’, *душман хьун* – ‘возненавидеть’, *асар хьун* – ‘произвести впечатление’, *эшкьи хьун* – ‘полюбить’, *кьадру хьун* – ‘оценить по достоинству’.

С инфинитивом основного глагола сочетается вспомогательный глагол *бикIан* в следующих предикатах: *къаччан бикIан* – ‘обидеться’, *цIун бикIан* – ‘почувствовать боль’.

В роли аффективных предикатов употребляются фразеологические сочетания с опорным словом *дакI* – ‘сердце’: *дакI дуккан* – ‘охладеть к кому-либо’, *дакIнин багьан* – ‘вспомнить’, *дакIния буккан* – ‘забыть’, *дакIний бикIан* – ‘помнить’. См. также лексему *шану* – ‘сон’в составе аффектных предикатов: *шану биян* – ‘захотеть спать’, *шану ххиен* – ‘лишиться сна’.

Восприятие запаха обозначается сочетанием *кьанкь рищун* (букв.: ‘запах ударить’).

В значении модальных предикатов долженствования, вынужденности употребляются глаголы *бикIан* – ‘быть’ и *багьан* – ‘упасть’, например:

Ттун шавай иян бур. – ‘Мне надо зайти домой’.

Танин оьл баххан багьунни. – ‘Ей пришлось продать корову’.

Учитывая, что некоторые аффективные глаголы имеют по нескольку значений (*чан* – ‘хотеть’, ‘любить’, *кIулли* – ‘знаю’, ‘умею’), в лакском языке корпус аффективных предикатов, при которых имя субъекта восприятия и состояния употребляется в дательном падеже, насчитывает около 50 единиц.

Среди аффективных предикатов выделяется несколько **семантических групп.**

Предикаты восприятия (перцептивные предикаты) обозначают способ получения информации через органы восприятия (зрение, слух, обоняние): *ч1алан* – ‘видеть’, *ххал хьун* – ‘увидеть’, *ккаккан* – ‘увидеть’, *хIисав хьун* – ‘заметить’, *щуркIал хьун* – ‘заприметить, почуять’, *ххан* – ‘казаться’, *баян* – ‘услышать’, *чIюхлан* – «невнятно слышать», *кьанкь рищун* – ‘почуять запах’, *кьанкь янхьа т1ун* (о сильном запахе).

При предикатах восприятия объект может быть выражен (1) именем (именной группой) в номинативе или (2) сентенциальным актантом: (1) *Ибрагьиннун душвараву Баху ххал хьуна.* – ‘Ибрагим среди девушек увидел Баху’; (2) *Ибрагьиннун Баху* (3 кл.) *щинав най ккавккуна.* – ‘Ибрагим увидел, что Баху идёт за водой’. Представляет интерес то, что глагол согласуется в классе и лице с именем в номинативе, ср.:

(2[1]) *Ибрагьиннун Бахул нину* (2 кл.) *щинав най ккаркkуна.* – ‘Ибрагим увидел, что мать Баху шла за водой’;

(2[2]) *Ттун ина* (3 кл. , 2 лицо) *щинав най ккавккунав.* – ‘Я увидел, что ты шла за водой’.

Некоторые глаголы этой группы имеют свои особенности. Например, глагол *ххан* – ‘казаться’ чаще употребляется не с именным, а с сентенциальным актантом: (3) *Ттун ппу* (1 кл. 3 л.) *шавай уч1ансса ххива.* – ‘Мне казалось, что отец вернётся домой’.

С именем в номинативе согласуется как сказуемое в главной части (*ппу … ххива*), так и глагольная форма зависимой части (*ппу … уч1ансса* (1 кл.)).

Глаголы *ч1алан* – ‘видеть’, *баллан* – ‘слышать’, *кьанкь ришлан* – ‘пахнуть’ могут употребляться без имени субъекта в дативе – в этом случае конструкция приобретает значение, близкое к страдательному: (4) *Архну зунттурду ч1алай бия.* – ‘Вдали видны были горы’; (5) *Рат1ату неххал ххурхху баллай бия.* – ‘Из ущелья слышался шум реки’.

При глаголах слухового восприятия и обоняния объект восприятия обозначается, как правило, сочетанием общего имени в номинативе («звук», «запах») и конкретизирующего имени в генитиве: (5) *Шярава зюрнав-дач1улул ч1у баллай бия.* – ‘Из селения слышались звуки зурны и барабана’; (6) *Ччурччусса дик1ул кьанкь ришлай дур.* – ‘Пахнет горелым мясом’.

Дативная конструкция при аффективных глаголах может трансформироваться и в биноминативную: (7) *Ттун* (датив) *цич1ав* (номинатив) *къабавунни.* – ‘Я ничего не слышал’ – (7[1]) *На* (номинатив) *цич1ав* (номинатив) *къабаллай ура.* – ‘Я ничего не слышу’.

Ментальные предикаты обозначают ментальные процессы и состояния. К ним относятся следующие единицы: *бувчIин* – ‘понять’, *пахьхьин* – ‘научиться’, *кIул(-ли)* – ‘знать’, *пикри хьун* – ‘подумать’, *дакIнин багьан* – ‘вспомнить’, *хъама битан* – ‘забыть’, *дакIния буккан* – ‘запамятовать’, *щак багьан* – ‘засомневаться’, *щуркIал хьун* – ‘заподозрить’ и под.

При этом следует учитывать, что некоторые из таких предикатов являются многозначными, как, например, *к1улли* (‘знать’, ‘владеть’, ‘уметь’), *бувч1ин* (‘понять’, ‘идентифицировать’, ‘выбрать’), *лахьхьин* (‘научиться’, (‘выучить’). В одних значениях они могут сочетаться с именами в номинативе (8), а в других – с сентенциальными актантами (9) или входить в состав инфинитивных конструкций (10):

(8) *Мусан лакку маз* (номинатив) *къак1улли.* – ‘Муса не знает (не владеет) лакского языка’. – (9) *Мусан к1улссар на увк1шиву* (герундийная конструкция). – ‘Муса знает, что я приехал’. – (10) *Пат1иматлун чухъа щащан* (инфинитивная конструкция) *к1улссар.* – ‘Патимат умеет ткать сукно’.

Сентенциальные актанты при ментальных глаголах чаще всего выражаются герундийными оборотами (см. (9)). Инфинитивные обороты мы рассматриваем как компоненты составных сказуемых, поскольку у глагола с модальным оттенком и смыслового глагола субъект является кореферентным (см. (10), где субъектом и глагола «уметь», и глагола «ткать» является одно и то же лицо).

Глагол *лахьхьин* в зависимости от значения образует дативную или эргативную конструкцию: (11) *Оьрч1ан* (датив) *занан лавхьхьунни.* – ‘Ребёнок научился ходить’ – (12). *Оьрч1ал* (эргатив) *дарс* (номинатив) *лархьхьунн.* – ‘Мальчик выучил урок’. В (11) роль инфинитива может быть интерпретирована и как дополнение (научился чему?).

К предикатам, обозначающим **эмоциональные и оценочные** отношения, относятся такие единицы, как *ххира хьун* – ‘полюбить’, *ччан хьун* – ‘полюбить’, *эшкьи хьун* – ‘влюбиться’, *къаччан хьун* – ‘возненавидеть’, *нач хьун* – ‘испытать стыд’, *къащи хьун* – ‘испытать зависть’, *цIими хьун* – ‘испытать сочувствие’, *кьутIин* – ‘огорчиться’, *тIааьн бизан* – ‘испытать удовольствие’, *нахIу лачIун* – ‘пристраститься’, *дакI дуккан* – ‘охладеть к кому-нибудь’, *дакI дакьин* – ‘прийтись по душе’, *ссри бизан* – ‘рассердиться’, *кьадру хьун* – ‘оценить по достоинству’ и под. Большинство из таких предикатов включают в свой состав имена в номинативе. Поскольку имя в номинативе входит в состав самого глагола (фразеоглагола), то объект эмоционального отношения в дативной конструкции оформляется одним из местных падежей, выбор которого может зависеть и от семантики глагольного компонента. Например:

дак1 дуккан < кому: датив; из кого: ин-элатив > (*Ттун танава дак1 дурккунни.* – ‘Я в нем разочаровался’, букв.: ‘Мне из него сердце вышло’);

дак1 дакьин < кому: датив; на ком: суперэссив > (*Ттун танай дак1 даркьунни.* – ‘Мне он понравился’, букв.: ‘Мне на нём сердце согласилось’);

ссри бизан < кому: датив; на кого: суперлатив > (*Ттун танайн ссри бивзунни.* – ‘Он меня разозлил’, букв: ‘Мне на него зло поднялось’);

эшкьи хьун < кому: датив; за кого пост-эссив > (*Ттун танах эшкьи хьуннни.* – ‘Я в него влюбилась’, букв.: ‘Мне за ним любовь сделалась’) и т.д.

Эмоционально-оценочные предикаты могут сочетаться и с сентенциальными актантами, чаще всего с масдарными оборотами:

(11) *Камил цаннийна уч1аву душнин т1ааьн къабивзуна.* – ‘Девушке неприятно было от прихода Камиля в дом’.

Дативную конструкцию образуют и предикаты с **модально-волевыми значениями.** К ним относятся глаголы и предикаты (атрибутивно-адвербиальные основы) типа *ччан* – ‘хотеть’, *багьан* – ‘надо’, *бур* – ‘нужно’, *аьркинни* – ‘надо’, *бу-ч1ир* – ‘можно’ и подобные, которые сочетаются с инфинитивами, образуя составное глагольное сказуемое: при наличии кореферентного субъекта рассматривать инфинитивную конструкцию в качестве сентенциального актанта с нулевым подлежащим нам кажется нецелесообразным:

(12) *Ттун Лаккуйн гьан ччай бур.* – ‘Мне хочется поехать в Лакию’.

Когда субъекты модального и смыслового глаголов различаются, место объекта желания занимает сентенциальный актант – деепричастная или масдарная конструкция:

(12[1]) *Ттун ина Лаккуйн лавгун* (деепр.) *ччай бакъар.* – ‘Я не хочу, чтобы ты уехал в Лакию’ – (12[2]) *Ттун ина Лаккуйн лагаву* (масдар) *ччай бакъар* .

Дативные конструкции этого типа могут иметь номинативные варианты:

(12[3]) *На* (номинатив) *Лаккуйн гьан ччай ура.* – ‘Я хочу поехать в Лакию’ В таких конструкциях модальные состояния желания, возможности, необходимости являются более категоричными. Ср.:

(13) *Ттун* (датив) *къатри даххан багьну бур.* – ‘Мне нужно продать дом’ – (13[1]) *На* (номинатив) *къатри даххан багьну ура.* – ‘Я вынужден продать дом’.

В дативной конструкции классно-личное согласование связано с инфинитивом, который ведёт себя как имя 3 кл. (***бур***), а в номинативной конструкции спрягаемая часть сказуемого согласуется с субъектом в номинативе (***ура***).

Таким образом, в дативной конструкции главным членом структурной схемы является имя в дативе. Второй ядерный член – имя в номинативе является переменной величиной, испытывающей на себе влияние и со стороны структуры предиката, и со стороны особенной семантики предиката.

Таким образом, имя в номинативе (или его аналоги в виде сентенциальных актантов или инфинитивных оборотов) встречаются в роли объекта в конструкциях с генитивом и падежами посессивной и локативной серий, а также в дативных конструкциях. В конструкциях с фразеоглаголами, включающими имя в номинативе в свой состав, объект (семантическая роль стимула) оформляется другими падежами локативных серий суперэссива, инессива.

Библиографический список

1. Баширова Ж.Д. *Структурно-семантические типы простого предложения в лакском языке*. Махачкала, 2011.
2. Казенин К.И. *Синтаксис современного лакского языка*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Издательство АЛЕФ, 2013.
3. Дирр А.М. Глагол в кавказских языках. *Эргативная конструкция предложения*. Москва, 1950.
4. Абдуллаев З.Г. *Проблемы эргативности даргинского языка*. Москва: Наука, 1986.
5. Климов Г.А., Алексеев М.Е. *Типология кавказских языков*. Москва, 1980.

References

1. Bashirova Zh.D. *Strukturno-semanticheskie tipy prostogo predlozheniya v lakskom yazyke*. Mahachkala, 2011.
2. Kazenin K.I. *Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, Izdatel'stvo ALEF, 2013.
3. Dirr A.M. Glagol v kavkazskih yazykah. *`Ergativnaya konstrukciya predlozheniya*. Moskva, 1950.
4. Abdullaev Z.G. *Problemy `ergativnosti darginskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1986.
5. Klimov G.A., Alekseev M.E. *Tipologiya kavkazskih yazykov*. Moskva, 1980.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 81.2 (571.52) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00961

***Kara-ool L.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Language Education and Speech Therapy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: lkaraool61@mail.ru*

ANIMAL-RELATED NAMES IN TUVINIAN TOPONYMY. The place names of Tuva, as well as in other regions, show that the geographical environment is the primary basis on which they developed. But at the same time, they confirm how vast and rich their topics are. In this article, the author analyzes the toponyms of Tuva with zoo components that reflect the diversity of the fauna of Tuva. Using the example of lexemes collected during complex and dialectological expeditions, as well as extracted from "Toponymic Dictionary of Tuva" by B.Ch. Ondar, the main thematic groups of toponyms with zoocomponents are found out, the names of geographical objects are specified, and examples from the Turkic toponymy are given. The toponyms with the most popular zoo component of *adyg* 'bear' are analyzed in more detail: their lexical and semantic features, the motives for the appearance of zootonyms are considered, the origin of the components is determined.

Key words: **zoonyms, zoocomponents, toponyms, Tuvan, wild animals, domestic animals, birds, proper Tuvan, common Turkic, Mongolisms.**

***Л.С. Кара-оол**, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: lkaraool61@mail.ru*

ЗООКОМПОНЕНТЫ В ТУВИНСКОЙ ТОПОНИМИИ

Статья написана при финансовой поддержке гранта РФФИ «Трансформационные процессы в ономастике народов Центральной Азии: история и современность (на примере Тувы, Тофаларии, Калмыкии и Монголии» (№ 19-012-00073).

Топонимы Тувы, как и в других регионах, показывают, что географическая среда является первичной основой, на которой они развились. Но вместе с тем они подтверждают, насколько обширна и богата их тематика. В данной статье автор анализирует топонимы Тувы с зоокомпонентами, которые отражают разнообразие животного мира Тувы. На примере лексем, собранных во время комплексных и диалектологических экспедиций, а также извлеченных из «Топонимического словаря Тувы» Б.Ч. Ондар, определены основные тематические группы топонимов с зоокомпонентами, уточнены названия географических объектов, а также приведены примеры из тюркской топонимии. Более детально проанализированы топонимы с наиболее популярным зоокомпонентом *адыг* – 'медведь': рассматриваются их лексико-семантические особенности, мотивы появления зоотопонимов, определятся происхождение компонентов.

Ключевые слова: **зоонимы, зоокомпоненты, топонимы, тувинский язык, дикие животные, домашние животные, птицы, собственно тувинские, общетюркские, монголизмы.**

В формировании топонимов Тувы заметное место занимают собственные имена, связанные с названиями животных. Зоонимы (*анимализмы, названия животных, зоолексика*) – наиболее распространенное именование животных в лингвистике. В узком смысле они обозначают собственные имена – клички животных, такие как Мурзик, Бурёнка, Шарик, а в широком – названия животных: кошка, корова, собака и т.п. [1].

Основная цель нашей работы **–** изучить топонимы Тувы с названиями животных – нарицательными существительными, уточнить основные тематические группы, определить, какие зоонимы используются в одно- и двухкомпонентных топонимах Тувы; сделать лексико-семантический и этимологический анализы топонимов Тувы с наиболее популярным зоокомпонентом *адыг* – 'медведь', а также уточнить мотивы их происхождения.

Источниковую базу данной статьи составили полевые материалы автора, собранные во время комплексных и диалектологических экспедиций с 1999 по 2020 годы, а также примеры, извлеченные из «Топонимического словаря Тувы» Б.К. Ондар [2].

Из материала исследования видно, что, как и на территории других тюркских народов, наблюдается топонимическая метонимия – многие топонимы с зоокомпонентами являются вторичными, т.е. населенные пункты, местности или стоянки именуются названиями рек, гор, урочищ, на которых находятся, или наоборот [3].

Анализ топонимов Тувы с зоокомпонентами позволяет выделить 7 лексико-семантических групп, которые подтверждают взаимодействие человека с живой природой и отражают особенности животного мира региона с разнообразной фауной, которую в свое время отметила один из ведущих исследователей топонимии Тувы Б.К. Ондар: «Здесь живут в соседстве представитель Крайнего Севера – северный олень и житель знойных пустынь – верблюд, белая куропатка – представительница тундры и дрофа – жительница сухих степей» [2, с. 149].

1. **Топонимы с зоокомпонентом «млекопитающие»** являются наиболее частотными и их можно развести на две подгруппы – дикие и домашние животные [4]. Тувинцы говорят: «*Инектиг кижи – тодуг, хойлуг кижи – каас*» ('У кого коровы – сыт, у кого овцы – одет'), поэтому домашние животные всегда имели приоритетное значение, и в системе ценностей они стояли на втором месте после семьи:

1) топонимы с зоокомпонентом «домашние животные»:

– **зоокомпонент *аът*** (**'лошадь'**) неслучайно получил широкое распространение в топонимике Тувы. *Аът* – не только основное средство передвижения, но и верный друг тувинца, помогающий ему в трудные моменты жизни.

Аът-Октаар (букв.: 'лошадь сбрасывает') – местность и гора в Улуг-Хемском районе; *Аът-Тудар-Хая* (букв.: 'скала где держат (или ловят) лошадь') – гора в Бай-Тайгинском районе [2]; *Кула-Аскыр* ('саврасовый жеребец') – местность в Бай-Тайгинском районе; *Шилги-Ой* ('красновато-рыжий (конь)') – местность в Сут-Холском районе [2]; *Аът-Баштыг* (букв.: 'лошадиной головой') – гора и местность в Сенгелском аймаке Монголии. Лошадь – верный друг и помощник мужчины-тувинца, поэтому, когда убивают его или он умирает своей смертью, то его голову вешают на лиственницу или оставляют на жертвенном кургане горы [5]; *Чылгы-Кажаалыг* (букв.: 'с конюшней для табуна лошадей') – местность в Сенгелском аймаке Монголии [6].

В тюркской топонимии: *Ала-Аскыр* (букв.: 'пегий жеребец') – река на Алтае; *Ат-Ажу* (*букв.:* 'лошадь-перевал') – речка, гора и *Ат-Ашкан* ('лошадь перевалила') – гора, стоянка на Алтае, *Ат-Бажы* ('лошадиная голова') – река, гора; *Ат-Тудар* ('лошадь поймает') – урочище; *Калјан-Ат* (букв.: 'лошадь-лысуха') – гора на Алтае и *Кулунак* ('жеребенок') – река на Алтае [7]; *Алаайгыр* (букв.: 'пегий жеребец') – урочище: *Алабие* (букв.: 'пегая кобыла') – населенный пункт в Казахстане [8];

– **зоокомпоненты *буга, инек*** (**'бык, корова'**): *Буга-Мыйыс* (букв.: 'бык-рога') – местность, стоянка, перевал в Сут-Холском районе; *Инек-Даш* (букв.: 'корова-камень') – местность в Тандынском, Чаа-Холском, Сут-Холском районах; *Кара-Инек* ('черная корова') – река в Сут-Холском районе [2]; *Шары-Чыдар* (букв.: 'вол лежит') – местность в Чаа-Холском районе [2; 5].

В тюркской топонимии: *Инек* ('корова') – гора на Алтае [7];

– **зоокомпоненты *өшку, хуна*** (**'коза, козел'**): *Кодур-Өшку* (букв.: 'чесоточная коза') – местность в Чеди-Холском районе [2]; *Өшкулуг-Даг* ('гора с

козой') – гора в Кызылском районе; *Өшкү-Чадыр* ('коза палата') – местность в Улуг-Хемском районе; *Өшкү-Чуглур* ('коза скатывается') – гора в Овюрском районе; *Өшкү-Хонаш* ('козы стойбище') – река, ущелье в Каа-Хемском районе [2]; *Ямалык* ('имеющая коз') – гора, местность в Эрзинском районе [2; 5], монголизм; *Хуналыг* (букв.: 'с козлом') – местность в Сут-Холском районе [2].

В тюркской топонимии: *Анай-Јарык* (букв.: 'теснина козленка') – река на Алтае; *Серке* (кастрированный козел') – гора в Алтае [7]; *Текеколь* (букв.: 'козлиное озеро') – озеро в Кокчетавской обл.; *Текели* ('козлиная') – гора в Талды-Курганской обл. Казахстана [8];

– **зоокомпоненты *кошкар, хой* ('баран, овца'):** *Кошкар-Баштыг* (букв.: 'бараньей головой') – гора, стоянка в Улуг-Хемском районе; *Кошкарлыг-Тайга* (букв.: 'тайга с бараном') – хребет, тайга в Дзун-Хемчикском районе [2]; *Хой Баар* (букв.: 'овца пойдет') – гора в Пий-Хемском районе; *Хой-Даш Боому* ('обрыв горного хребта над рекой с камнями-овцами') – местность в Каа-Хемском районе; *Хой-Чуур* (букв.: 'овцу мыть', т.е. обрабатывать креолином) – местность в Овюрском районе [2]; *Хой-Баштыг* (букв.: овечьей головой) – гора и местность в Сенгелском аймаке Монголии [5; 6]; *Хураан-Көл,* или *Хураган-Хөл* (букв.: ягнячьей головой) – озеро в Сенгелском аймаке Монголии [6].

В тюркской топонимии: *Койлу* (букв.: 'с овцами') – река, логово на Алтае [7]; *Аккозы* (букв.: 'белый ягненок') – местность и название родовой группы казахов, *Кошкар* ('баран-производитель') – гора, река, населенные пункты (аулы) [8];

– **зоокомпонент *тевe*** (**'верблюд'**): *Тевe-Хая* (букв.: 'верблюд-гора') – гора, местность в Дзун-Хемчикском, Улуг-Хемском районах [2; 5]; *Тевe-Баштыг* (букв.: 'верблюжьей головой') – гора и местность в Сенгелском аймаке Монголии, *Тевe-Моюн* (букв.: 'верблюжья шея') – ущелье и местность в Сенгелском аймаке Монголии [6].

В тюркской топонимии: *Нар* ('одногорбый верблюд') – гора, *Наркум* (букв.: 'верблюд-песок') – песчаные просторы в Кзыл-Ординской обл. [8]; *Туекуйрукты* (букв. 'с верблюжьим хвостом') – ледник в Талгарском горном узле; *Туемойнак* ('верблюжья шея') – урочище; *Туетас* ('верблюд-камень') – населенный пункт в Чимкентской обл. Казахстана [8];

– **единичные зоокомпоненты по теме «Домашние животные»**: *Сарлык* ('як') – река, гора в Тоджинском районе [2], см. *Сарлык* – река, гора на Алтае [7]; *Хаван Алаагы* (букв.: 'поляна свиней') – местность в Кызылском районе [2]; *Ыт-Хаайы* ('собачий нос') – гора в Сенгелском аймаке Монголии [6].

В тюркской топонимии: *Итаяк* (букв.: 'собачья чашка') – озера, разбросанные в Сарыарке; *Итмурын* (букв.: 'собачья морда') – сопка в Карагандинской обл. [8].

Тувинцы говорят «*тос чүзүн мал*» – «скот из девяти мастей», т.е. издревле держали скот из девяти мастей – из мелкого рогатого скота: *өшкү* – 'коза', *хой* – 'овца'; из крупного рогатого скота: *инек* – 'корова'; *аът* – 'лошадь'; *сарлык* – 'як'; *тевe* – 'верблюд'; *иви* – 'олень'; *элчиген* – 'осел' и *ыт* – 'собака' [9]. И по нашим исследованиям из них в топонимах Тувы зафиксированы 8 зоокомпонентов: *өшкү* – 'коза', *хой* – 'овца'; из крупного рогатого скота: *инек* – 'корова'; *аът* – 'лошадь'; *сарлык* – 'як'; *тевe* – 'верблюд'; *иви* – 'олень'. Зоокомпонент *ыт* – 'собака' зафиксирован только на территории Сенгелского аймака Монголии, где проживают этнические тувинцы. Зоокомпонент *элчиген* ('осел') вообще не встречается в топонимах Тувы, тогда как он достаточно распространен в тюркской топонимии: *Eşek* ('осел') – село в Турции, *Eşek-kulak* (букв.: 'ослиное ухо') – холм в Болгарии, *Эшек-Теле* ('ослиный холм') – скала в Крыму, *Эшек-Арт* (букв.: 'ослиный перевал') – хребет и перевал в Кыргызстане. А топонимы с лексемой 'собака' зафиксированы на территории Алтая, Турции и Болгарии: *Ийт-Ажу* ('собачий перевал') – перевал, *Ийт-Јелген* ('собака бежала') – река на Алтае [7]; Köpekli ('собачье') – названия сёл в Турции и Болгарии [4].

2) топонимы с зоокомпонентом «дикие животные». В основе значительной части данных топонимов лежат названия диких животных, обитающих на территории Тувы:

– зоокомпоненты *буура* (**'лось'**), ***сыын*** (**'марал'**) **и *хүлбүс*** (**'косуля'**): *Ак-Буура* (букв.: 'белый лось') – гора, местность на территории озера Торе-Хол Эрзинского района; *Буура-Арт* (букв.: 'лось-перевал') – перевал, река в Тоджинском районе [2; 5]; *Кара-Буура* (букв.: 'черный лось') – гора, местность в Улуг-Хемском районе [2]; *Хандагайты* (букв.: 'лосиный') – районный центр, река в Овюрском районе, монголизм [2; 10], ср. *Кындагайты* (букв.: 'лосиный') – озеро на Алтае [7]; *Сыын-Мыйыс* ('марал-рога') – местность, гора в Эрзинском районе; *Сыын-Тайга* (букв.: 'марал-тайга') – хребет в Тоджинском и Овюрском районах [2; 10]; *Хүлбүс-Даш* (букв.: 'косуля-камень') – местность в Тандинском и Кызылском районах; *Хүлбүс-Халыыр* ('косуля бегает') – местность, скала в Улуг-Хемском районе [2].

В тюркской топонимии: *Беш-Элик* (букв.: 'пять косуль') – урочище; *Буланак* ('маленький лось') – гора; *Буланды-Көл* ('озеро с лосями') – озеро на Алтае [7]; *Бугумуиз* (букв.: 'оленьи рога') – седловина в Алма-Атинской области; *Бугуты* (букв.: 'оленья гора') – горы; *Буланты* (букв.: 'лосиный') – небольшая гора и речка в Казахстане [8];

– **зоокомпонент *бөрү*** (**'волк'**): *Бөрүлүг* (букв.: 'имеющая волков') – местность, долина реки в Тес-Хемском районе; *Бөрү-Төрүүр* ('волчица приносит детеныша') – гора в Барун-Хемчикском районе [2]; *Бөрү-Эшкенниг,* или *Бөр-Эшкенниг* (букв.: 'волком загребенная', т.е. имеющая логово волка) – местность в Сенгелском аймаке Монголии [6].

В тюркской топонимии: *Бөрүлү* (букв.: 'с волками') – река, гора, населенный пункт; *Бөрү-Таш (*букв.: 'волчий камень') – урочище; *Бөрү-Уйазы* (букв.: 'волчья берлога') – долина на Алтае [7]; *Боржар* (букв.: 'волчий лог') – урочище и населенный пункт в Чимкентской обл.; *Бөрибас* ('волк') – местность, наименование рода; *Бөриказган* (букв.: 'рытый волком') – пещера в Джамбуской обл.; *Бөрили* ('место, где водятся волки') – местность и речка [8];

– **зоокомпонент *чуңма*** (**'козерог, горный козел, тур'**): *Чуңмалыг* ('имеющая козерогов') – местность, река в Монгун-Тайгинском, Дзун-Хемчикском районах; *Чуңма-Халыыр* ('козерог прыгает') – гора, местность в Овюрском районе; *Чуңма-Чурук* ('козерог-сердце') – местность, гора в Сут-Холском районе [2].

В тюркской топонимии: *Јунгмалу* ('имеющий самку каменного козла') – река, гора, урочище в Алтае [7];

– **зоокомпонент *морзук*** (**'барсук'**): *Морзуктуг* (букв.: 'имеющая барсуков') – гора в Дзун-Хемчикском районе; *Морзуктуг-Өзен* (букв.: 'ложбина с барсуками') – местность в Чаа-Холском районе; *Морзук-Уңгүру* – местность в Эрзинском районе [2];

– **зоокомпонент *кодан*** (**'заяц'**): *Кодан-Харагай* (букв.: 'заяц-карагайник') – местность в Сенгелском аймаке Монголии; *Кодан-Хөл* (букв.: 'заяц-озеро') – озеро и местность в Сенгелском аймаке Монголии [6].

В тюркской топонимии: *Койонок* ('зайчик') – ручей на Алтае [7]; *Коянбулак* (букв.: 'заячий ручей') – ручей; *Коянды* (букв.: 'изобилующее заяцами') – урочище; *Кояндыагаш* ('заячья роща') – урочище в Костанайской обл. Казахстана [8];

– **зоокомпонентом *адыг*** (**'медведь'**), см. ниже;

– **единичные зоокомпоненты по теме «Дикие животные»**: *Дилги-Төрүүр* (букв.: 'лиса приносит детеныша') – местность в Овюрском районе [2; 5]; *Сайгактыг* ('имеющая сайгаков') – местность, река в Тоджинском районе; *Чээрен-Арт* (букв. 'джейран-перевал') – перевал в Тес-Хемском районе [2].

В тюркской топонимии: *Јеерен* ('джейран') – река, логово на Алтае [7]; *Жиренат* (букв.: 'джейран стрелять') – озеро в Казахстане [8].

Животный мир Тувы богат и разнообразен, но вместе с тем в топонимии зафиксированы не все виды животных, обитающих на территории республики, например, *киш* ('соболь'), *дырбактыг* ('рысь'), *ирбис* ('барс'), *ас* ('горностай'), *кырза* ('хорек'), *пар* ('тигр') и т.д. Скорее всего, данное явление связано с религиозными представлениями народа, занимающегося издревле животноводством и охотничьим промыслом: не номинировать места проживания названиями диких животных, чтобы не навлечь на себя и хозяйство беду, уберечься от несчастных случаев или нежелательных явлений.

В тюркской топонимии: *Ирбис-Туу* (букв.: 'гора барса') – река, гора на Алтае; *Каракула-Јыылган* (букв.: 'львы собрались') – долина на Алтае [7]; *Жолбарысколь* (букв.: 'тигр-озеро') – озеро в Казахстане; *Жолбарысты* (букв.: 'тигровое') – урочище в Алма-Атинской обл. [8].

2. Топонимы с зоокомпонентом «птицы». В Туве в основном зафиксированы собственные имена с компонентом *куш* ('птица') и с названиями диких птиц:

– **зоокомпонент *куш*** (**'птица'**): *Куш-Бес* ('птица кандык') – местность, стоянка в Сут-Холском районе; *Куш-Даш* ('птица-камень') – местность, стоянка в Эрзинском районе; *Куштуг-Кежиг* ('переправа с птицами') – местность, стоянка в Тоджинском районе; *Куш-Уялыг-Шың* ('глубокий лог с птичьим гнездом') – местность, минеральный источник [2]; *Куш-Айак* ('птичья нога') – река, гора; *Куш-Уйазы* (букв.: 'птичье гнездо') – урочище на Алтае [7]; *Кусмурун* (букв.: 'птичий клюв') – поселок в Кустанайской обл. и *Кустумсук* (букв.: 'птичий клюв') – горный выступ в Казахстане [8];

– **зоокомпонент *кускун*** (**ворон'**): *Кускун* ('ворон') – гора в Овюрском районе; *Кускун-Баары* (букв.: 'печень ворона') – местность в Улуг-Хемском районе; *Кускуннуг* (букв.: 'имеющая воронов') – местность в Каа-Хемском районе [2], в Сенгелском аймаке Монголии [6]; *Кускуннуг-Бажы* (букв.: 'воронья голова') – перевал в Сенгелском аймаке Монголии, *Кускуннуг-Ишти* (букв.: 'внутрь вороньего') – местность в Сенгелском аймаке Монголии; *Кускуннуг-Аксы* (букв.: 'вход вороньего') – местность в Сенгелском аймаке Монголии [6];

– **зоокомпонент *эзир*** (**'орел'**): *Эзир-Арт* (букв.: 'перевал орла') – перевал и название реки в Эрзинском районе; *Эзирлиг-Каът* ('солнечная сторона отрога горного хребта с орлами') – гора в Пий-Хемском районе [2]; *Эзирлиг-Сын* (букв.: 'горный хребет с орлами') – местность, хребет в Сенгелском аймаке Монголии [6]; *Эзирлигиниң Улуг Оваазы,* или *Эсирлигийн овоо* (букв.: 'большой жертвенный курган, имеющий орла') – название жертвенного кургана на горе в Сенгелском аймаке Монголии [6];

– **зоокомпонент *торга*** (**'дятел'**): *Торгалыг* (букв.: 'имеющий дятла') – название реки, населенного пункта в Овюрском районе, название минерального источника (аржаан), левый приток реки Улуг-Хем в Улуг-Хемском районе [2; 10]; *Кызыл-Торга* (букв.: 'красный дятел') – река в Каа-Хемском районе [2];

– **единичные зоокомпоненты по теме «Птицы»**: *Ак-Торлаа* (букв.: 'белая куропатка') – местность в Монгун-Тайгинском районе [2]; *Аңгырактыг* (букв.: 'имеющий турпанов') – гора, местность и название минерального источника в Овюрском районе [2; 5]; *Дуруяалыг* ('имеющая журавлей') – река в Пий-Хемском и Тоджинском районах; *Кара-Куш* (букв.: 'черная птица, т.е. глухарь') – река и местность в Пий-Хемском районе [2]; см. *Кара-Куш* (букв.: 'орел') – река на Алтае [7]; *Саасканныг* (букв.: 'имеющая сорок') – местность в Бай-Тайгинском районе [2], см. *Санъыскандy* ('с сороками') – река на Алтае [7]; *Таан-Чазы* (букв.: 'поляна с галками') – местность и название реки в Каа-Хемском районе [2] ; *Улар* ('улар –

горная индейка') – река и название местности в Эрзинском районе [2]; *Хартыгалыг Даг* (букв.: 'гора с ястребами') – гора в Овюрском районе [2; 5] и т.д.

В тюркской топонимии: *Ак-Куу* (букв. 'белый лебедь') – урочище на Алтае; *Ак-Саңыскан (*букв.: 'белая сорока') – река, долина; *Баарчык* ('скворец') – река, мыс; *Баарчык-Уйазы* (букв.: 'гнездо скворца') – урочище [7]; *Кара-Саңыскан* (букв.: 'черная сорока') – река, урочище на Алтае; *Кара-Чай* ('черный глухарь') – гора [7]; *Торгайлы* (букв.: 'жаворонковый') – урочище в Актюбинской обл. [8]; *Укили* (букв.: 'место, где водятся филины') – урочище; *Уларлы* (букв.: 'место, где водятся горные индейки (улары)' – вершины в Заилийском Алатау [8]; *Шагалалы* (букв.: 'место, где водятся чайки') – урочище и озера в Казахстане [8].

3. Топонимы с зоокомпонентом «грызуны»:

– **зоокомпонент *дииң* ('белка')**: *Дииңниг* (букв.: 'имеющая белок') – река и местность в Пий-Хемском районе; *Дииң-Чул* (букв.: 'горная речка с белками') – речка в Тоджинском районе [2];

– **зоокомпонент *тарбаган* ('тарбаган, сурок')**: *Тарбаган* ('тарбаган') – гора, река в Тандынском районе; *Тарбаганны-Мээс* (букв.: 'солнечная сторона горы с тарбаганом') – местность в Монгун-Тайгинском районе [2; 5].

В тюркской топонимии: *Тарбаан* ('сурок') – река, гора; *Тарбаанду* ('имеющий сурков') – гора; *Тарбаанду-Карасу* ('сурковая родниковая вода') – река на Алтае [7]*; Тарбагатай* ('суровые горы') – горные хребты в Казахстане [8];

– **зоокомпонент *өргe* ('суслик')**: *Өргелиг* (букв. 'имеющая сусликов') – местность в Дзун-Хемчикском районе и *Өргелиг-Хавак* (букв.: 'пригорок с сусликами') – гора и название местности в Бай-Тайгинском районе [2];

– **зоокомпонент *кундус* ('бобр')**: *Кундустуг* (букв.: 'имеющие бобров') – река, населенный пункт в Каа-Хемском районе [2], минеральный источник на окраине г. Кызыл [5]; ср. *Кундызды* (букв.: 'бобровая') – река в Казахстане [8].

4. Топонимы с зоокомпонентом «рыбы»:

– **зоокомпонент *балык* ('рыба')**: *Балыктыг* (букв.: 'имеющая рыб') – река в Бай-Тайгинском, Дзун-Хемчикском, Кызылском, Тес-Хемском и Тоджинском районах; *Балыктыг-Ортулук* (букв.: 'остров с рыбами') – остров в Тоджинском районе; *Балыктыг-Хем* (букв. – река в Каа-Хемском районе); *Балыктыг-Хөл* (букв.: озеро) – в Бай-Тайгинском, Пий-Хемском районах [2];

– **единичные зоокомпоненты по теме «Рыба»**: *Бел-Ойнаар* (букв.: 'таймень играет') – омут Барун-Хемчикском районе; *Мезилдиг-Хөл* (букв.: 'озеро с налимом') – озеро в Тоджинском районе [2].

В тюркской топонимии: *Балыкту* (букв.: 'имеющий рыбу') – река, гора; *Балыкту-Jул* (букв.: 'река с рыбой') – река и *Балыкту-Көл* (букв.: 'озеро с рыбой') – озеро на Алтае, *Бел-Көл* ('таймененое озеро') – озеро на Алтае [7]; *Акбалык* (букв.: 'проточная рыба') – река на Семиречье; *Балыксу* (букв.: 'рыбная река') – река; *Шортанды* (букв.: 'с щукой') – озеро и река; *Шортанколь* (букв.: 'щучье озеро') – озеро в Казахстане [8].

5. Топонимы с зоокомпонентом «пресмыкающие»:

– **зоокомпонент эвфемизм *курт* ('червяк, червь' в значении 'змея'):** *Курттуг-Даш* (букв.: 'камень с червями', т.е. со змеями, эвфемизм) – местность в Дзун-Хемчикском районе; *Курттуг-Шиви* (букв.: 'ель с червями', т.е. со змеями, эвфемизм) – хребет в Пий-Хемском районе [2];

– **зоокомпонент *чылан* ('змея'):** *Он-Чылан* (букв.: 'десять змей') – гора в Эрзинском районе [2; 3]; *Чыланныг* (букв.: 'имеющая змей') – местность, гора в Сут-Холском, Бай-Тайгинском, Каа-Хемском, Дзун-Хемчикском районах; *Чыланныг-Оймак* (букв.: 'поляна со змеями') – местность в Улуг-Хемском районе [2]; *Могай* ('змея') – река, местность в Тандинском, Улуг-Хемском, Пий-Хемском, Чеди-Холском районах [2], монголизм; *Чыланныг-Аксы* (букв.: 'вход змеиного') – местность в Сенгелском аймаке Монголии [6].

В тюркской топонимии: *Курттуг-Чадыр* (букв.: 'шалаш с червями') – ручей на Алтае [7]; *Куртты Бастау* (букв.: червивый родник') – урочище, родники; *Курттыколь* (букв.: 'червивое озеро') – озеро; *Курттысай* (букв.: 'червивая река') – река в Казахстане [8]; *Алтыгы-Jыланду* (букв.: 'нижнее, имеющее змей') – урочище в Алтае; *Jыланду* (букв.: 'со змеями') – река, гора [7]; *Жылан* ('змея') – местность; *Жыланды* (букв.: 'змеиный') – урочище, ненаселенные и малонаселенные места, *Жыландысай* (букв.: 'речка или лог со змеями') – речка в Кокчетавской (ныне Кокшетауской) обл. Казахстана; *Жылантау* (букв.: 'гора со змеями') – гора в Целиноградской (ныне Акмолинской) обл. [8];

– **зоокомпонент *селеске* ('ящерица'):** *Хелескелиг*, лит. *Селескелиг* (букв.: 'имеющая ящериц') – река и местность в Тоджинском районе [2], см. *Келескелу* ('имеющая ящериц') – река, долина на Алтае [7].

6. **Топонимы с зоокомпонентом «насекомые»:** *Сээктиг-Алаак* (букв.: 'поляна с мухами') – название местности в Дзун-Хемчикском районе [2].

В тюркской топонимии: *Комурскалу* (букв.: 'имеющий муравьев') – река на Алтае [7]; *Шыбынды* (букв.: 'с мухами') – местность, *Шыбындысай* (букв.: 'долина с мухами') – урочище [8].

7. Топонимы с зоокомпонентом «кошачьи»: *Манылыг* ('имеющая манулов') – местность в Бай-Тайгинском районе; *Маны-Хөл* (букв.: 'озеро с манулами') – озеро в Тоджинском районе [2].

В тюркской топонимии: *Аламышык* (букв.: 'пестрая кошка') – отрог в Киргизии, *Аламесек* (букв.: 'пестрая кошка') – урочище, гора и озеро в Казахстане [8].

Топонимы Тувы с зоокомпонентом *адыг* ('медведь') и его эвфемизмами

В топонимах Тувы самым популярным зоокомпонентом является *адыг* ('медведь') – название тотемного животного, которого одна из родовых групп тувинцев *адыг-түлүш* считает своим предком.

Адыг, в других тюркских языках *айы* ('медведь') [11; 12] – один из объектов поклонения у тюркских народов, которого почитают, считая предком, гарантом справедливости, символом тайги и леса, посредником в отношениях между людьми и природой.

Зоокомпонент *адыг* и его эвфемизмы встречаются в названиях рек, гор, хребтов, местностей, долин, минеральных источников не только на территории Тувы, но обнаруживается в номинации топонимов других регионов с тюркоязычным населением, например, *Аю* ('медведь') – река в Омской области и в Республике Татарстан; *Аю-Кая* (букв.: 'медвежья скала') – вершина в Крыму; *Аю-Даг* (букв.: 'медведь гора') – гора в Крыму, *Аюташ* (букв.: 'медведь-гора') – гора в Республике Башкортостан; *Аксу-Аюлы* (букв.: 'чистая вода медвежья') – село в Казахстане [4]; *Айуты* (букв.: 'медведь-гора'), *Айулу-Кыр* (букв.: 'медведь-гора') – горы; *Айулу-Суу* (букв.: 'река, где водятся медведи') – река на Алтае; *Айу-кечпес* (букв.: 'медведь не пройдет') – река на Алтае [7]; *Аюлы* ('медвежья') – гора и *Аютас* ('медведь-камень') – название скалы, *Аксу-Аюлы* (букв.: 'река медвежья') – населенный пункт в Карагандинской обл.*; Аюшат* (букв.: 'медвежье ущелье') – лог в Казахстане [8] и т.д.

Адыг-Баштыг (букв.: 'с медвежьей головой') – река, правый приток реки Улуг-Шивей в Каа-Хемском районе. На сучке лиственницы подвешена голова убитого медведя: по обычаю недопустимо наступать или перешагивать через голову медведя, поэтому охотники вешали ее на шесть или на сучок дерева [2; 5], собственно тувинское название из общетюркских основ: *адыг* ('медведь') [11; 13]; *баштыг* ('головой'), дериват *баш* ('голова') [13; 14].

Адыглыг-Каът (букв.: медвежий хребет') – хребет, логово в Улуг-Хемском районе. На солнечной стороне отрога горного хребта, не покрытой лесом, водятся медведи [2], собственно тувинское название из общетюркских основ: *адыглыг – дериват адыг* ('медведь') [11; 13]; *каът* ('ряд, слой, пласт; солнечная сторона отрога горного хребта (не покрытая лесом)') [15; 16].

Адыглыг-Оймак (букв.: 'медвежья прогалина') – местность в Улуг-Хемском районе. На лесной поляне часто появляется медведь, чтобы полакомиться ягодами [5], собственно тувинское название из общетюркских основ: *адыг* ('медведь') [11; 13]; *оймак* ('прогалина, поляна в лесу') зафиксировано в тюркских языках Сибири [17].

Адыглыг-Сайыр (букв.: 'медвежье высохшее русло реки') – логово, местность в Бай-Тайгинском и Дзун-Хемчикском районах. В русле реки, высохшем когда-то, водятся медведи [2], собственно тувинское название: общетюрк. *адыг* ('медведь') [11; 13]; *сайыр* ('галька; высохшее русло реки, покрытое галькой'), монголизм [18; 19].

Адыг-Маңнаар (букв.: 'медведь бегает') – местность в Дзун-Хемчикском районе. В местности есть логово медведей, собственно тувинское название из общетюркских основ: *адыг* ('медведь') [11; 13]; *маңнаар* ('бегать' – дериват *маң* ('бег; быстрое движение чего-л.; скорость') [17], в др.-тюрк. *маң* – 'шаг; шагать, идти') [20].

Адыг-Хараган (букв.: 'медведь караганник') – река, долина, местность Сут-Холском районе. В долине растут большие караганники, как медведи [2], собственно тувинское название из общетюркских основ: *адыг* ('медведь') [11; 13]; *хараган* ('карагана; караганник') [21], *қараған* ('желтая акация') [15].

Хайыракан ('медведь') – гора, населенный пункт в Улуг-Хемском районе, гора и река в Монгун-Тайгинском районе, гора и минеральный источник в Эрзинском районе. *Хайыракан уст. рел.* почтительное название божества – *үстүү Хайыракан* ('Всевышний', 'небеса, небо'; 'медведь') [21]. *Хайыракан* – эвфемизм, как название горы используется в значении 'Всевышний', т.е. священная гора, а населенный пункт назван по названию горы [2; 5], монголизм, см. *хайрхан* ('милостливый, священный') – почтительное название гор [22], см. *Кайракан* ('почтительное название божества, духов, идолов') – река, гора на Алтае [7].

Ак-Хайыракан (букв.: 'белый Всевышний; белый медведь') – гора, минеральный источник в Эрзинском районе [2; 5], собственно тувинское название: общетюрк. *ак* ('белый; седой') [11; 13] используется в переносном значении – гора без растительности, т.е. леса; монг. *хайыракан* ('милостливый, священный') [22] – эвфемизм, как один из компонентов названия горы используется в значении 'Всевышний': как минеральный источник имеет два начала – мужское и женское, поэтому советуют соблюдать порядок посещения в зависимости от пола; нарушившие могут навлечь на себя беду [5] или источник может засохнуть [2].

Биче-Хайыракан (букв.: 'малый Всевышний; маленький медведь') – гора в Эрзинском районе, эвфемизм со значением 'милостливый, любезный Хайыракан' [2; 5], собственно тувинское название: общетюрк. *биче* ('маленький, меньший; немного') [13], *хайыракан,* монголизм, см. *хайрхан* ('милостливый, священный') – почтительное название гор [22].

Барыын-Ирелиг (букв.: 'западная (река) дедова, т.е. медвежья') – река в Тоджинском районе, которая, сливаясь с *Чөөн-Ирелиг* (букв.: 'восточная (река) с медведями'), образует реку *Ирелиг* ('с дедами, т.е. медведями') [2; 5], собственно тувинское название: *барыын* ('западный'), монголизм, см. монг. *баруун* ('правый; западный') [13; 23]; *ирелиг* ('дедова, с дедом') – дериват общетюрк. *ире* – 'дед, дедушка; прадед', диал. 'свекор; дядя – старший брат матери', диал. *ире* ('медведь') [24], как эвфемизм слова *адыг* ('медведь').

Ирелиг (букв. 'имеющая деда, т.е. медведей') – река в Тоджинском районе [2; 5], собственно тувинское название с общетюркской основой *ире* ('медведь'), как эвфемизм слова *адыг* ('медведь'), см. выше.

Ирелиг-Даг (букв.: 'дедова гора, т.е. медвежья') – гора в Тоджинском районе [2], в котором водятся медведи, собственно тувинское название с общетюркскими основами: *ире* ('медведь'), как эвфемизм слова *адыг* ('медведь') см. выше; *даг* ('гора') [24; 25].

Ирелиг-Ой (букв.: 'дедова низина, т.е. медвежья') – река в Тоджинском районе [2], в низине, по которой протекает река, водятся медведи, собственно тувинское название с общетюркскими основами: *ире* ('медведь'), как эвфемизм слова *адыг* ('медведь'), см. выше; *ой* ('низина, лощина') [11; 17].

Ире-Хем (букв.: 'дед-река, т.е. медведь река') – река в Тоджинском районе, вдоль берега реки водятся медведи [2], собственно тувинское название с общетюркскими основами: *ире* ('дед; свекор; дядя; медведь'), см. выше; *хем* ('река, речной') [21], древнетюркское слово, см. *кем* ('река') [20].

Чөөн-Ирелиг (букв. 'восточнная (река) дедова, т.е. медвежья') – река в Тоджинском районе, которая, сливаясь с *Барыын-Ирелиг* (букв.: 'западная (река) с медведями', образует реку *Ирелиг* ('с дедами, т.е. медведями') [2; 5], собственно тувинское название: *чөөн* ('восточный'), монголизм, см. монг. *зүүн* ('восток, восточный') [26]; *ирелиг* ('дедова, с дедом'), дериват общетюрк. *ире* – 'дед, дедушка; прадед', диал. 'свекор; дядя – старший брат матери', диал. *ире* ('медведь') [24], как эвфемизм слова *адыг* ('медведь').

Таким образом, изучение топонимов Тувы с зоокомпонентами позволяет сделать следующие выводы:

1) они делятся на 7 лексико-семантических групп;

2) наблюдается топонимическая метонимия; служат для номинации различных географических объектов – гор, рек, урочищ, вершин, населенных пунктов и т.д.;

3) семантика топонимов с зоокомпонентами отражает, во-первых, «природную» основу, связанную с большой распространенностью того или иного животного в местности, а во-вторых, с событиями, происходящими в мире животных;

4) названия животных, участвуя в образовании топонимов, восходят к зоологическим апеллятивам, тотемам, эвфемизмам;

5) сложные по своему составу топонимы с зоокомпонентом *адыг* ('медведь') являются собственно тувинскими названиями с общетюркскими (9) и монгольскими основами (6);

6) зафиксировано несколько странствующих тюркских географических названий, ареалом распространения которых являются Тува, Горный Алтай и Казахстан: *Аът-Баштыг* – алт. *Ат-Бажы*; *Сарлык* – алт. *Сарлык*; *Хандагайты* – алт. *Кындагайты*; *Бөрүлүг* – алт. *Бөрүлу* и каз. *Бөрили*; *Чуңмалыг* – алт. *Јуңмалу*; *Саасканныг* – алт. *Санҷысканду*; *Тарбаган* – алт. *Тарбаан*; *Кундустуг* – каз. *Кундызды*; *Балыктыг* – алт. *Балыкту*; *Балыктыг-Хөл* – алт. *Балыкту-Көл*; *Чыланныг* – алт. *Јыланду* и каз. *Жыланды*; *Хелескелиг* – алт. *Келескелу*; *Хайыракан* – алт. *Кайракан*.

Список сокращений:
алт. – алтайский
букв. – буквально
диал. – диалектное
др.-тюрк. – древнетюркский
каз. – казахский
монг. – монгольский
обл. – область
общетюрк. – общетюркский
см. – смотри
уст. рел. – устаревшее религиозное

Библиографический список

1. Бичер О. *Зооморфные образы в русских пословицах и поговорках, лингвокультурологический и лексикографический аспекты*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Смоленск, 2016. Available at: https//www.dissercat.com/content
2. Ондар Б.К. *Топонимический словарь Тувы*. Кызыл: ТувКИ, 2007.
3. Кара-оол Л. С. Числительные в топонимах Тувы. *Oriental Studies*. 2019; № 4: 691 – 706. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chislitelnye-v-toponimah-tuvy/viewer
4. Позднякова А.А., Йылдырым А., Хамуркопаран Д. Зоонимный компонент в тюркской топонимии. *Наука и школа*. 2014; № 2: 125 – 129. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zoonimnyy-komponent-v-tyurkskoy-toponimii
5. *ПМА 1999 – 2020*. Полевые материалы автора с 1999 по 2020 гг.
6. Сувандии Н.Д., Кара-оол Л.С., Болармаа Б. *Барыын Моолдуң Цэнгэл сумузунуң топонимнери*. Кызыл: КИТувГУ, 2019.
7. Молчанова О.Т. *Топонимический словарь Горного Алтая*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1979.
8. Койчубаев Е. *Краткий толковый словарь топонимов Казахстана*. Алма-Ата: Наука, 1974.
9. Кенин-Лопсан М.Б. *Тыва чаңчыл*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2017.
10. Кара-оол Л.С. Лексические особенности топонимов Овюрского района Тувы. *Новые исследования Тувы*. 2018; № 3. Available at: https://nit.tuva. asia/nit/article/view/795
11. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на гласные*. Редактор Р.М. Залесковская. Москва: Наука, 1974.
12. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика*. Ответственный редактор Э.Р. Тенишев. Москва: Наука, 2001.
13. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I. А – Б.
14. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы "Б"*. Ответственный редактор Н.З. Гаджиева. Москва: Наука, 1978.
15. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на букву "Қ"*. Ответственный редактор Г.Ф. Благова. Москва: Языки русской культуры, 1997; Выпуск 1.
16. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2004; Т. III. К – Л.
17. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2008; Т. IV. М – П.
18. *Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские лексические основы на буквы "Л", "М", "Н", "П", "С"*. Москва: Восточная литература РАН, 2003.
19. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2018; Т. V. «С».
20. *Древнетюркский словарь*. Редакторы В.М. Наделяев, Д.М. Насилов, Э.Р. Тенишев, А.М. Щербак. Ленинград: Наука, 1969.
21. *Тувинско-русский словарь: 22 000 слов*. Редактор Э.Р. Тенишев. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
22. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4 т. Ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2001; Т. IV . Х – Я.
23. *Большой академический монгольско-русский словарь*: в 4 т. Ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2001; Т. I . А – Г.
24. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2002; Т. II. Д – Й.
25. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы "В", "Г", "Д"*. Москва: Наука, 1980.
26. Большой академический монгольско-русский словарь: в 4 т. Ответственный редактор Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2001; Т. II . Д – О.

References

1. Bicher O. *Zoomorfnye obrazy v russkih poslovicah i pogovorkah, lingvokul'turologicheskij i leksikograficheskij aspekty*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Smolensk, 2016. Available at: https//www.dissercat.com/content
2. Ondar B.K. *Toponimicheskij slovar' Tuvy*. Kyzyl: TuvKI, 2007.
3. Kara-ool L. S. Chislitel'nye v toponimah Tuvy. *Oriental Studies*. 2019; № 4: 691 − 706. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chislitelnye-v-toponimah-tuvy/viewer
4. Pozdnyakova A.A., Jyldyrym A., Hamurkoparan D. Zoonimnyj komponent v tyurkskoj toponimii. *Nauka i shkola*. 2014; № 2: 125 − 129. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zoonimnyy-komponent-v-tyurkskoy-toponimii
5. *PMA 1999 − 2020*. Polevye materialy avtora s 1999 po 2020 gg.
6. Suvandii N.D., Kara-ool L.S., Bolarmaa B. *Baryyn Mooldң C`eng`el sumuzunң toponimneri*. Kyzyl: KITuvGU, 2019.
7. Molchanova O.T. *Toponimicheskij slovar' Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otdelenie Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1979.
8. Kojchubaev E. *Kratkij tolkovyj slovar' toponimov Kazahstana*. Alma-Ata: Nauka, 1974.
9. Kenin-Lopsan M.B. *Tyva chaңchyl*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2017.
10. Kara-ool L.S. Leksicheskie osobennosti toponimov Ovyurskogo rajona Tuvy. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2018; № 3. Available at: https://nit.tuva. asia/nit/article/view/795
11. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnye*. Redaktor R.M. Zaleskovskaya. Moskva: Nauka, 1974.
12. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov. Leksika*. Otvetstvennyj redaktor `E.R. Tenishev. Moskva: Nauka, 2001.
13. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I. A − B.
14. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy "B"*. Otvetstvennyj redaktor N.Z. Gadzhieva. Moskva: Nauka, 1978.
15. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvu "Қ"*. Otvetstvennyj redaktor G.F. Blagova. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997; Vypusk 1.
16. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2004; T. III. K − L.
17. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2008; T. IV. M − P.

18. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: Obschetyurskie i mezhtyurskie leksicheskie osnovy na bukvy "L", "M", "N", "P", "S"*. Moskva: Vostochnaya literatura RAN, 2003.
19. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2018; T. V. «S».
20. *Drevnetyurkskij slovar'*. Redaktory V.M. Nadelyaev, D.M. Nasilov, `E.R. Tenishev, A.M. Scherbak. Leningrad: Nauka, 1969.
21. *Tuvinsko-russkij slovar': 22 000 slov*. Redaktor `E.R. Tenishev. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
22. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4 t. Otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2001; T. IV . H – Ya.
23. *Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*: v 4 t. Otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2001; T. I . A – G.
24. Tatarincev B.I. *`Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002; T. II. D – J.
25. Sevortyan `E.V. *`Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurskie osnovy na bukvy "V", "G", "D"*. Moskva: Nauka, 1980.
26. Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar': v 4 t. Otvetstvennyj redaktor G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2001; T. II . D – O.

Статья поступила в редакцию 08.08.20

УДК 811.133.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00962

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*

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSION IN HEADLINES OF THE FRENCH PRESS. The article deals with stylistic devices that are used in headlines of French press to make it bright and memorable. The functionality of the headline affects the selection of language means by the author of the publication. Lexical means of expression were analyzed and studied. It is revealed that the main trope is the metaphor, which not only attracts the attention of the reader, but also conveys the attitude of the author. The use of metonymy, personification, phraseological units, hyperbola, periphrasis contributes to the creation of a figurative and emotional headline. Syntactic means affect the reader too. Elliptical structures give the headline a concise and dynamic look. The special word order draws the reader's attention to the subject of the message. A characteristic feature of the headline is the use of parallelism in combination with an antithesis. Using the above-mentioned linguistic means of expression in headlines, the author attracts the attention of the reader and expresses his opinion.

Key words: **influence function, headline, French press, expressive means of language, tropes, syntactical structures.**

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*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ

В статье рассматриваются стилистические приёмы, которые используются в заголовках французской прессы, чтобы сделать его ярким и запоминающимся. Функциональные особенности заголовка влияют на отбор языковых средств автором публикации. Были проанализированы и изучены лексические средства выразительности. Выявлено, что основным тропом выступает метафора, которая не только привлекает внимание читателя, но и передаёт отношение автора. Созданию образного и эмоционального заголовка способствует употребление метонимии, олицетворения, перифразы, фразеологизмов, гиперболы. Воздействующая функция заголовка реализуется с помощью синтаксических средств. Эллиптические конструкции придают заголовку сжатость и динамичность. Особый порядок слов привлекает внимание читателя к теме сообщения. Характерной чертой заголовка является использование параллельных конструкций в сочетании с антитезой. Используя вышеназванные языковые средства, автор статьи стремится привлечь внимание читателя и дать свою оценку событию.

Ключевые слова: **воздействие, заголовок, французская пресса, языковые средства выразительности, тропы, синтаксические структуры.**

В данной статье мы рассмотрим воздействующие возможности заголовка во французской прессе. Исследование газетных заголовков, на наш взгляд, представляется весьма актуальной темой, поскольку они являются лицом публикации и не только выполняют большую информационную нагрузку, являясь своего рода кратким описанием содержания статьи, но и выражают речевую волю автора, воздействуют на реципиента. Речевое воздействие мы будем понимать в узком смысле – как речевое воздействие в системе средств массовой информации. Общение в СМИ носит социально ориентированный характер, который предполагает изменение в социально-психологической структуре общества через воздействие на психику членов данной группы или общества в целом.

Цель настоящего исследования – выявить языковые средства выражения воздействующей функции в заголовках французской прессы. Анализу были подвергнуты заголовки следующих СМИ Франции: «Le Monde», «Libération», «Var-Matin», «Le Figaro», «Le Point», «L`Express», «Notre Temps», «Le Nouvel Observateur».

Заголовок в прессе – это первый элемент, на который читатель обращает внимание при знакомстве с публикацией. Э.А. Лазарева отмечает, что «заголовок является первым сигналом, побуждающим нас читать материал или отложить газету в сторону» [1, с. 3]. Ю.А. Белова дает следующее определение заголовку: «Заголовок – это выделенный графически потенциально свернутый знак текста, выраженный вербальными и невербальными средствами языка, обладающий относительной автосемантичностью, являющийся абсолютно начальным, единым для всего текста элементом, который именует и/или характеризует текст, прогнозирует содержание, интерпретирует текст, сообщая ему дополнительные смыслы» [2]. Французский ученый Патрик Шародо утверждает, что заголовки имеют большое значение, потому что они не только объявляют новость и подводят к статье, но и резюмируют, сжимают новость и становятся главными в информационной среде. Таким образом, заголовок приобретает автономный статус, он становится текстом, который представлен вниманию читателей как главный текст на новостной сцене [3, с. 102]. Итак, большинство ученых сходятся во мнении, что заголовок имеет первостепенное значение и его основной задачей является привлечение внимание читателя.

Французские ученые выделяют два основных типа заголовков: информативные (titres informatifs) и интригующие (titres incitatifs) [4]. Информативные заголовки (titres informatifs) дают ответы на установочные вопросы Qui? Quoi? Où? Quand? Главное в информативном заголовке – это факт. Часто так бывает, что вся информация содержится уже в заголовке, а в самом тексте приводятся лишь уточняющие сведения. Например, *«Sarkozy veut supprimer 300 000 emplois publics»* [5]. – «*Саркози хочет сократить 300 000 рабочих мест»*. Из заголовка мы узнаём, что действующее лицо статьи – президент Франции, основное событие – сокращение рабочих мест. Информативные заголовки обычно стилистически нейтральны и точны. Ключевую роль играет динамичный и точный глагол – это оживляет действие. В других примерах: *«Le gouvernement propose plusieurs mesures pour aider les jeunes parents»* [5]. – *«Правительство предпринимает меры, для того, чтобы помочь молодым родителям». «Un virus informatique frappe Internet»* [6]. – *«Информационный вирус поражает Интернет»*.

Интригующие заголовки (titres incitatifs) – это «зазывающие» заголовки, они нацелены на то, чтобы вызвать у читателя желание прочитать. В таких заголовках авторы уходят от информативности, стараются игрой слов привлечь читателя к обсуждаемой теме, о которой он, скорее всего, что-то слышал. Подзаголовок поддерживает заголовок информационно и даёт читателю факты, которые в «цепляющих» фразах заголовка сообщить невозможно. Например, *«Paris coule-t-il?»* [7]. *«Течёт ли Париж?»* – трансформированный заголовок по названию книги Доминика Лапьерра и Ларри Коллинза об освобождении столицы Франции от немецкой оккупации *«Paris brûle-t-il?»* («Горит ли Париж?»). В данном случае без подзаголовка невозможно понять, о чём данная статья. Подзаголовок статьи уточняет событие *«La crue centennale». – «Столетнее наводнение»*. Привлечь внимание читателей можно при помощи эмоционально окрашенных фраз, намеков, игры слов, поэтому такие заголовки – лучшее поле для проявления авторского творчества.

Напомним, что заголовок в тексте прессы выполняет функции *воздействия и информирования.* Журналист сообщает о фактах и даёт им оценку. Взаимодействие этих двух функций влияет также на функционирование заголовка. По сравнению с другими функциональными стилями, доля способов и средств достижения экспрессивности в публицистической речи весьма высокая. Широкие возможности для реализации функции воздействия в заголовке предоставляют фигуры речи – отступления от нейтрального способа изложения с целью эмоционального и эстетического воздействия. В проанализированном нами корпу-

се примеров были выявлены следующие стилистические тропы, участвующие в реализации воздействующей функции газетных заголовков: *метафора* (25%), *олицетворение* (10%), *ирония* (10%), *гипербола* (5%), *метонимия* (5%), *перифраза* (5%).

Основным средством воздействия среди стилистических тропов, используемых в заголовках, как мы выяснили, выступает *метафора*. В заголовках прессы метафора способствует наглядности передачи содержания, вызывая у читателей конкретно-чувственные представления о фактах и явлениях общественно-политической жизни, обеспечивает глубокие ассоциативные связи между объектами познания. *«La chasse aux Gros est ouverte»* [8]. – *«Охота на полных началась»*. Автор статьи затрагивает проблему борьбы против лишнего веса в США и использует образ охоты, чтобы описать, каким трудным является положение людей с лишним весом в стране, где они постоянно находятся под давлением СМИ и врачей-диетологов. Образ охоты оказывается близким, подходящим к ситуации. *«Les sentiers de l`enfer»* [9]. *«Тропинки ада»* – статья о полях в Иране, где выращивают наркотики. В данном примере прослеживается выражение автором собственной оценки, негативного эмоционального отношения к предмету речи, которое он стремится передать читателю. *«La Banque centrale européenne sort l`artillerie lourde pour relancer l"activité et les prix»* [10]. – *«Европейский центральный банк применяет тяжёлую артиллерию, чтобы возобновить деятельность и поднять цену»*. Выражение «*sort l`artillerie lourde»* означает, что Европейский центральный банк принял ряд мер, чтобы поддержать зону евро. Действие банка сравнивается с действиями генерала, который разворачивает свои основные силы против противника в очередном сражении. *«Feu vert de Bruxelles pour le partenariat franco-chinois entre EDF et CNG»* [10]. – *«Зелёный свет из Брюсселя для франко-китайского сотрудничества между EDF и CGN»*. Из заголовка становится понятным, что Брюссель одобрил сотрудничество между двумя энергокомпаниями. Мы видим, что метафора создаёт яркий и оригинальный образ. Она используется не только как образное средство, но и как средство оценки события автором.

Наряду с метафорой в заголовках французской прессы используется *олицетворение*. Данный троп основан на приеме перенесения свойств и качеств человека на неодушевлённые предметы и отвлечённые понятия. Рассмотрим достаточно распространенный пример олицетворения в рекламе продуктов питания: *«Le poivre, l`ami de nos muscles»* [11]. – *«Перец, друг наших мышц»*. Автор в данном случае стремится убедить адресата в пользе использования перца. Из экстрактов стручкового перца производят пластыри и согревающие мази для мышц и суставов.

В заголовках текстов французской прессы нами также были выявлены случаи употребления *метонимии*. Этот троп представляет собой вторичную номинацию, основанную на реальной связи объекта номинации с объектом, название которого на него переносится [12]. Так, Францию называют иногда hexagone (её территория имеет форму шестиугольника). Пример наименования Франции по форме ее территории: *«Zadig» ou l`Hexagone mise en revue»* [5]. – *«Задиг» или обзор шестиугольника»*. *«Zadig»* – французский журнал, рассказывающий о Франции. Довольно часто во французской прессе встречаются наименования учреждений и должностных лиц по их местонахождению: *L`Elysée* – «Президент Франции», *Le Matignon* – «премьер-министр Франции», *Le Palais Bourbon* – «Национальное собрание», *Le Luxembourg* – «Сенат» и др. Названия стран могут использоваться как метонимия правительства страны: *«Washington « agira » si les essais balistiques de Téhéran sont confirmés»* [5]. – *«Вашингтон будет действовать, если подтвердятся баллистические испытания Тегерана»*. Здесь подразумеваются правительства США и Ирана. *«Coronavirus : La France vit le premier confinement généralisé»* [6]. – *«Франция переживает первый режим всеобщей изоляции»*. Под словом Франция автор имеет в виду всех ее жителей, которые находятся на самоизоляции во время пандемии коронавируса.

Оригинальным средством выразительности является *перифраза*. В примере*: «Mars s`approche vers sa voisine»* [11]. – *«Марс приближается к своей соседке»*. В данном заголовке название нашей планеты *la Terre* заменено лексемой *sa voisine*, являющейся установившимся наименованием Земли. В тексте самой статьи автор нередко употребляет название нашей планеты, поэтому в заголовке он использует перифразу, чтобы избежать повтора. *«Goûtez la douceur de l`Etat du soleil»* [11]. – *«Откройте для себя нежность солнечного штата»*. Название американского штата Флорида заменено в данном заголовке словосочетанием *«солнечный штат»*, являющимся неофициальным его названием. Данный заголовок представляется очень эффектным благодаря такой перифразе, подчеркивающей достоинство именно этого штата, а также существительному *la douceur*. Таким образом, рекламная роль заголовка оказывается на первом плане.

Важную роль в заголовках играет гипербола – стилистический приём, основанный на преувеличении. Журналисты часто прибегают к данному тропу. *«Un gigantesque soulagement»* [10]. – *«Гигантское облегчение»*. *«Les super-Héroïnes de Louis Vuitton clôturent les défilés parisiens»* [6]. – *«Супергероини Louis Vuitton закрывают парижские показы мод»*. *«Le géant des mers sort des chantiers de Saint-Nazaire»* [6]. – *«Гигант морей покидает площадку Сен-Назера»*. Приставка *super-*, прилагательное *gigantesque*, существительное *géant* способствуют гиперболизации и подчёркивают чрезмерность качества, свойства предмета. Гиперболизация выступает также как одно из средств иронии: *«Comment la respiration du Maître Yogi va sauver la planète»* [5]. – *«Как дыхание Йоги может спасти планету»*.

Проанализировав отобранный материал французской прессы, мы отметили, кроме того, случаи использования слов в функции *контраста* в заголовке. Автор, употребляя в одном заголовке противоположные по значению прилагательные, стремится к одной цели – воздействовать на читателя, повлиять на его мнение. В примере: *«Gros soucis pour les tout-petits»* [13]. – *«Большие заботы для самых маленьких»*. Автор, используя контраст между словосочетаниями *«большие заботы»* и *«для маленьких»*, подчеркивает, что даже у детей существуют проблемы, являющиеся для них непомерно большими и важными, связанные с урезанием финансирования детских садов. В примере: *«La Suisse: le petit pays des grands fromages»* [8]. – *«Швейцария: маленькая страна больших сыров»*, создан контраст на основе условного сравнения размеров Швейцарии и сыров. Швейцария известна как одна из самых маленьких стран Европы, а швейцарские сыры славятся своими большими размерами. Контраст, таким образом, играет большую роль в реализации функции воздействия на реципиента.

Следующий немаловажный способ привлечения внимания к заголовку – использование *фразеологизмов*. *«Le remue-méninges à la mode de Singapour»* [6]. – *«Движения умов по-сингапурски»*. Заголовок построен с помощью трансформированного фразеологизма *remue-ménage*, где автором был изменен один из его элементов на существительное *méninges* (ум, голова). Речь в статье идет о собрании восьми тысяч человек для совместного решения многих вопросов актуальности. Это собрание уже назвали «собранием умов», а сам автор характеризует его в тексте статьи как *ouragan méningé*, подчеркивая стихийность, неожиданность образования данной группы людей. Ещё один пример: *«Le gouvernement ne veut pas jeter d'huile sur le feu»* [6]. – *«Правительство не хочет подливать масла в огонь»*. Трансформация фразеологизмов делает их оригинальными, удачными в конкретной общественно-политической ситуации, привлекает внимание читателя эмоциональностью и экспрессией. Фразеологизмы часто используются в заголовках также как средство юмора, иронии и сатиры.

Особое место занимает использование в качестве экспрессивных средств в заголовках слов иностранного происхождения, в первую очередь англицизмов. Привлекательность иностранных слов связана с их непонятным широкой публике содержанием. Заголовок может быть полностью на английском языке: «*Dream Team»* [7], «*Jungle lady», «We can do anything», «My name is Johnny coca»* [8]; либо частично на английском языке: *«Le look du jour: Sarah Jessica Parker»*. – *«Лицо дня: Сара Джессика Паркер», «La cooking list de l'été»*. – *«Летнее меню»* [11]. Встречаются заголовки на латинском языке: «*In vino veritas*». – «*Истина в вине»* [7]. Подобные заголовки имеют своей целью ввести реципиента в особенную атмосферу статьи, подчеркнуть актуальность, современность предмета речи или тенденции мира моды.

Помимо средств литературного языка, в текстах французской прессы встречаются и нелитературные лексические элементы – просторечная лексика, жаргонизмы, арготизмы, профессионализмы. Приведем пример употребления профессионализмов*: «Marine Le Pen soigne elle-même sa com'»* [7]. – *«Мари лю Пен сама ведёт свой аккаунт»*. Арго также используется для интимизации, снижения официального тона, приближение читателя к себе: *«Bachelot préoccupée par le téléphone portable»* [8], *«Les ados superstars»* [6], *«Pub: le retour de l`ordre moral»* [8].

В заголовках французской прессы активно используются и синтаксические средства выразительности. Исследовательский материал показал, что широко употребляются эллиптические конструкции, в которых опущен элемент речевой цепи, ставший избыточным в данной ситуации. Рассмотрим следующие примеры эллипсиса, выбранные нами из корпуса заголовков: «*Scandale Volkswagen: information judiciaire en France*» [5]. – *«Скандал Фольксваген: юридическая информация во Франции»*. В данном примере опущены глагол и предлог. *«Madrid et Paris pour une conférence internationale sur la Somalie»* [5]. – *«Мадрид и Париж за международную конференцию по Сомали»* Автор не употребляет глагол, акцентируя внимание читателя на основном событии. Читатель самостоятельно может восстановить опущенный глагол. Другие номинативные конструкции: *«Intermittents: facture minimale»* [7], *«Réfugiés: la leçon d"un maire à Bernard Caze neuve»* [13], *«Nounou condamnée: une grosse fessée»* [5]. В таких кратких заголовках автор делает акцент на ключевых словах, описывающих событие. Кроме того, эллипсис придаёт заголовку сжатость и динамичность.

Чтобы эмоционально воздействовать на читателя, используются разные коммуникативные типы предложений. Модели вопросительных предложений употребляются для построения ложных вопросов и вопросов, несущих эмоциональную нагрузку. Вопросительные конструкции нередко представляют собой скрытое воздействие на адресата. Приведём пример: *«Qui est responsable?»* [5]. – «*Кто виноват?*», название статьи о нелицензированной продаже дисков во Франции. Вопросом автор настраивает читателя на размышление, поиск ответа. Наряду с вопросительными предложениями авторы используют восклицательные предложения. Данный тип предложений имеет целью выражение эмоций и оценки автора. *«Trop cher, le modèle allemand!»* [10]. – «*Слишком дорогая немецкая модель!»* Автор выражает свое мнение, которое, возможно совпадает с мнением читателей-потребителей немецкой продукции и вызывает согласие реципиента с автором. Побудительные предложения имеют целью прямое воздействие на читателя: *«Pour Noël, n`achetez pas n`importe quel parfum!»* [5]. – *«Не покупайте*

неизвестно какие духи на Рождество!» Автор старается убедить читателей быть внимательнее при выборе подарка близким.

Для заголовков прессы во французском языке характерно употребление особого порядка слов, что позволяет поставить на первое место в предложении тему сообщения. *«Trop cher, le modèle allemand!»* [10]. Автор сначала выделяет более важную часть сообщения: неприемлемую для покупателей цену, а затем вводит рему. *«20% des étudiants européens devront passer une période a l'étranger d'ici a 2020»* [5]. – «*20% европейских студентов должны провести определенный период за границей к 2020*». Автор подчеркивает цифровые данные, привлекая к ним внимание читателей.

Другой популярный синтаксический приём – параллелизм (параллельная конструкция) означает использование одного и того же набора слов, чтобы показать, что два слова (или более) или идеи имеют одинаковую важность: *«La légitime» et «l"ambitieuse»* [6]*, «De plume et de plomb»* [13], *«Les arts plastiquent, les tabous explosent»* [13]. Часто второй элемент является предикатом первого: *«La révolution russe, une histoire française»* [8]. – «*Русская революция – это французская история*». Параллелизм сочетается с антитезой – противопоставлением синтаксических единиц, отражающим контрастное соотношение явлений.

Итак, воздействие на адресата в заголовках прессы определяется не только и не столько содержанием информации, сколько её внешней формой, то есть отобранными языковыми средствами, подчеркивающими смысловую значимость и эмоциональную окраску сообщений. Потенциальной воздействующей силой обладают все стилистические фигуры, тропы, средства образности, различные средства интимизации изложения, способствующие установлению контакта с адресатом. Воздействующая функция заголовка осуществляется также с помощью синтаксических средств, целью которых является обеспечить эффективность процесса привлечения читателя к заголовку, понимания и усвоения информации, содержащейся в нем, а также принятия точки зрения, позиции и оценки автора и, следовательно, побуждения реципиента к каким-либо действиям, выполнению либо невыполнению какого-то действия.

Библиографический список

1. Лазарева Э.А. *Заголовок в газете*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1989.
2. Белова Ю.А. *Стратегии интерпретации смысла газетных заголовков британских медиатекстов*. Available at: http://cheloveknauka.com/strategii-interpretatsii-smysla-gazetnyh zagolovkov-britanskih-media-tekstov
3. *Charaudeau Patrick. Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris: Hachette, 1983.
4. *L' art du titre de presse*. Available at: https://laplumedaliocha.wordpress.com/
5. *Le Monde*. Available at: https://www.lemonde.fr/
6. *Le Figaro*. Available at: https://www.lefigaro.fr/
7. *L`Express*. Available at: https://www.lexpress.fr/
8. *Le Nouvel Observateur*. Available at: https://www.nouvelobs.com/
9. *Le Point*. Available at: https:// www.lepoint.fr
10. *Var-Matin*. Available at: https://www.varmatin.com/
11. *Notre Temps*. Available at: https://www.notretemps.com/
12. Долинин К.А. *Стилистика французского языка*. Москва: «Просвещение», 1987.
13. *Libération*. Available at: https://www.liberation.fr/

References

1. Lazareva `E.A. *Zagolovok v gazete*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1989.
2. Belova Yu.A. *Strategii interpretacii smysla gazetnyh zagolovkov britanskih mediatekstov*. Available at: http://cheloveknauka.com/strategii-interpretatsii-smysla-gazetnyh zagolovkov-britanskih-media-tekstov
3. *Charaudeau Patrick. Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris: Hachette, 1983.
4. *L' art du titre de presse*. Available at: https://laplumedaliocha.wordpress.com/
5. *Le Monde*. Available at: https://www.lemonde.fr/
6. *Le Figaro*. Available at: https://www.lefigaro.fr/
7. *L`Express*. Available at: https://www.lexpress.fr/
8. *Le Nouvel Observateur*. Available at: https://www.nouvelobs.com/
9. *Le Point*. Available at: https:// www.lepoint.fr
10. *Var-Matin*. Available at: https://www.varmatin.com/
11. *Notre Temps*. Available at: https://www.notretemps.com/
12. Dolinin K.A. *Stilistika francuzskogo yazyka*. Moskva: «Prosveschenie», 1987.
13. *Libération*. Available at: https://www.liberation.fr/

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 8 (471. 67) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00963

Kurbanov M.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Taho-Godi Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogics (Makhachkala, Russia), E-mail: kurbanov55@list.ru*

PERSIAN CULTURE OF THE MIDDLE AGES AND FOLKLORE OF THE PEOPLES OF SOUTH DAGESTAN. The article highlights the problems related to how ancient Persian culture in the Middle Ages had a powerful influence on the formation and development of folklore of the peoples of South Dagestan. Regional, ethnic, linguistic and cultural symbiosis formed in Derbent region, Tabasaran and Lezgistan in the V–XVIII centuries, which led the folklore of the Tabasarans, Lezgins, Azerbaijanis, resettled here Iranian-speaking Tats, Persians and Arabs to mutual enrichment and intensive development. Domestic, cultural and commercial relations led to the fact that most residents began to freely speak the "old Turkic", Persian, Lezgin and Tabasaran languages, which ethnic groups used in communication, trade and in everyday life. The result of the influence of Persian folk and Ashug poetry on the development of the creativity of the peoples of the region can be considered as formation of a single form of genre varieties of extra-ritual lyrics and wedding poetry in the folklore of Tabasarans, Lezghins, Agulians in the form of band-quatrains. Fairy tales of the peoples of the region were also positively influenced, they were enriched by Eastern plots, themes, ideas, colorful images, Persian toponymy and vibrant poetry of genres.

Key words: **Middle Ages, influence, contacts, assimilation, bend-quatrain, borrowing, ethnic groups, genres.**

М.М. Курбанов, *д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр., Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи Министерства образования и науки РД, г. Махачкала, E-mail: kurbanov55@list.ru*

ПЕРСИДСКАЯ КУЛЬТУРА СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ФОЛЬКЛОР НАРОДОВ ЮЖНОГО ДАГЕСТАНА

В статье освещаются проблемы, связанные с тем, как в Средневековье древняя персидская культура оказала мощное влияние на формирование и развитие фольклоров народов Южного Дагестана. В Дербентском регионе, Табасаране и Лезгистане, в V – XVIII вв. создался региональный этнический, языковой и культурный симбиоз, который привел фольклор табасаранов, лезгин, азербайджанцев, персов и переселенных туда ираноязычных татов к взаимообогащению и интенсивному развитию. Бытовые, культурные и торговые связи способствовали тому, что большинство жителей свободно начали владеть «старым тюркским», персидским, лезгинским и табасаранским языками, которые использовали этносы в торговле и быту. Результатом влияния персидской народной и ашугской поэзии на развитие творчества народов региона можно считать формирование единой формы

жанровых разновидностей внеобрядовой лирики и свадебной поэзии в фольклорах упомянутых народов в виде бендов-четверостиший. Позитивному влиянию подверглись и сказки этих этносов, они обогатились восточными сюжетами, темами, идеями, колоритными образами, персидской топонимикой и яркой поэтикой жанра.

Ключевые слова: **средневековье, влияние, контакты, ассимиляция, бенд-четверостишие, заимствование, этносы, жанры**.

В последние годы в российской фольклористике внимание исследователей привлекают исторические процессы взаимовлияния культур и традиций, которые рассматриваются как естественные явления в результате торговых, культурных, военных и бытовых контактов народов мира. Однако в изысканиях недостаточно пишут об одностороннем влиянии мощных и богатых культур на развитие фольклоров малых народов и этнических групп. Поэтому мы попытаемся показать, как средневековые эпические и лирические традиции древних персидских племен в силу их многовековых и развитых поэтических взглядов сыграли существенную роль в обогащении народного творчества племен и этносов Южного Дагестана, оказавшихся исторически в зоне их влияния. В фольклорной традиции и истории примеров достаточно много, когда богатейшие культуры под своим мощным влиянием исторически трансформировали некоторые стороны духовной жизни соседствующих этносов, обогащали устное творчество того или иного народа, даже изменяли формы некоторых этнических фольклорных жанров.

В истории культурологи и фольклористики известны процессы, вследствие которых благотворно развивались жанры и жанровые разновидности фольклоров народов и целых регионов под воздействием шести древних цивилизаций: древнекитайской, древнеиндийской, древнеперсидской, древнеегипетской, античной и древнеримской. Эти явления требуют дополнительного и всестороннего изучения и подтверждения, поскольку в последнее время общеизвестные процессы стали рассматриваться как не совсем достоверные и конъюнктурные. Хотя эти развитые культуры древности оставили заметные следы в жизни соседних народов, интерес к ним заметно ослаблен, и эти процессы привлекают внимание лишь отдельных фольклористов и культурологов. Такое же позитивное многовековое влияние оказала древняя персидская культура на всестороннее обогащение фольклоров народов Южного Дагестана и Закавказья в силу исторических, географических, культурных, торговых, военных и бытовых контактов этих кавказских и персидских народов и этнических групп.

В Средневековье древний Дербент, как военный форпост на границе Хазарского каганата и Сасанидского Ирана, сыграл исключительную роль в жизни народов Южного Дагестана, особенно в период владения династией персидских Сасанидов землями Дербента, Табасарана и Лезгистана в IV – VIII веках. Именно при правлении Персией Квабад-шахом, затем его сыном Хосровом I Ануширваном (V – VI вв.) Сасаниды начали укреплять свои северные границы с воинствующими племенами Хазарского каганата, построив за десятки лет Дербентскую цитадель «Нарын-калу» и «Горную стену» («Дагбары»), растянувшуюся по Джалганскому хребту вглубь Табасарана на 40 км. Кроме того, для обороны пограничных сооружений и самой стены шах Ануширван поселил по обе стороны «Дагбары» десятки тысяч персидских семей из Рушана, Гиляна, Табаристана [1, с. 207] и других мест Северного Ирана и обосновал селения Камах, Гюмейди, Митаги, Зиль, Дарваг, Марага, Хилипенджи, Бильгади, Зидьян и др., жители которых сначала говорили на своем родном фарси, а со временем, как и другие народы Дербента и Приморской зоны, – на разговорном диалекте старого тюркского языка.

В эти же средние века с территории проживания местных аборигенов в результате иранских (V – VI вв.), арабских (VIII в.) и тюрко-сельджукских захватнических войн (XI – XII в.) были вытеснены местные жители, и плодородные земли стали заселяться переселенными в Дагестан персами, арабами, курдами, турками и ираноязычными татами. Со временем в течение нескольких веков на относительно небольшой территории Южного Дагестана прошла интенсивная ассимиляция народов, этносов и культур, но общим для всех жителей региона языком межнационального общения и торговли в конечном итоге остался диалект древнего тюркского языка. Как отмечает исследовательница фольклора дагестанских азербайджанцев М.Ш. Шихиева, «процессы формирования азербайджанского народа с его этническими группами, особенно в зоне древнего города Чора (Дербента), были весьма сложными и неоднородными. Этот конгломерат племен и народов на относительно небольшой территории создал уникальное устное народное творчество, вобравшее в себя эпические и лирические жанры разных этносов с многообразием тем, сюжетов, идей, образов как самобытных, так и международного плана» [2, с. 4 – 5].

Таким образом, в средневековом Южном Дагестане, в частности в Дербентской зоне и Табасаране, создался региональный этнический, культурный и языковой симбиоз, который привел фольклоры народов Южного Дагестана к взаимообогащению и интенсивному развитию. Бытовые, экономические и торговые связи способствовали тому, что большинство жителей Дербента, прилагающих к нему земель и Табасарана, свободно начало владеть «старым тюркским», персидским, лезгинским и табасаранским языками, которые использовали этносы в общении, торговле и быту. Эти вековые торговые, экономические, культурные, военные и бытовые взаимосвязи народов Южного Дагестана не могли не влиять на благоприятное развитие народного творчества всего региона. В этом аспекте ведущую роль в обогащении культур горцев сыграла древняя персидская цивилизация и фольклор с богатыми традициями эпического и лирического творчества.

Другой особенностью фольклора горцев Южного Дагестана следует считать то обстоятельство, что народное творчество в Средневековье развивалось и обогащалось на просторах и городах Великого шелкового пути (со II в. до н.э. до XVI в. н.э.), проходившего из Персии через Дербент – крупный торговый и культурный центр Кавказа, куда со своими товарами приезжали купцы со всего Закавказья и жители Страны гор. Эти и другие естественные причины взаимосвязей способствовали взаимообогащению и эволюционному развитию народного творчества этносов Южгага в течение многих столетий нелегкой и тревожной истории.

Влияние персидских эпических и лирических традиций на народное творчество этносов Южного Дагестана в Средневековье прослеживается, прежде всего, на примере песенного жанра. Результатом интенсивного влияния персидской народной и ашугской поэзии на развитие поэзии народов региона можно считать формирование единой формы жанровых разновидностей внеобрядовой лирики и свадебной поэзии в фольклорах табасаранов, лезгин, агульцев в виде бендов-четверостиший. «Бенд» – четверостишие персидского происхождения, состоящее из двух бейтов (двустиший в поэзии народов Востока, которые веками создавали рубаи, газели, касыды и другие жанры восточной лирики) и имеющее 7, 8, 10, 11, 14 слогов с рифмами «аааб», «абаб», «абба», «аабб», «абсб». Слово «бенд», кроме того, в семантическом смысле означает «влюбленный», а также «строфа», «куплет» [3, с. 90].

Если лирические и свадебные песни народов Центрального Дагестана (аварцев, даргинцев, лакцев, кумыков и др.) возможны в различных строфических формах и объемах (2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 10 и более строках), то упомянутые жанры и их разновидности (песни о любви, песни-проклятия, семейно-бытовые, об отходниках, социальные, гражданские, свадебные и др.) табасаранов, лезгин, агульцев и других за редким исключением бытуют в форме бенда. Для иллюстрации необходимо привести примеры из свадебной и любовной лирики народов Южного Дагестана.

1. Табасаранский свадебный бенд:

Ярхла рякъди дуфнача, (7)	Пришли длинной дорогой мы,
Гьюрмат ап1ан, я къавум. (7)	Почитай нас, дорогой сват.
Айвандикк дийигнача, (7)	Стоим под балконом мы,
Хулаз гъач йип, жан къавум. (7)	Приглашай домой, жан сват.

2. Агульский свадебный бенд:

Арсуран сиви велди (7)	От звона твоего серебра (подвесок)
Сувар рахай гъузуна. (7)	Даже горы эхом отдают.
Чи сусан бит1ар велди (7)	От красоты нашей невесты
Дюнья ирчай гъузуна. (7)	Даже мир красивей стал.

3. Лезгинский свадебный бенд:

Каманавай лацы манат (8)	Пуговицы из серебряной монеты –
Жи ц1ийи свас чвез аманат.(8)	Наша невеста вам на хранение.
Алык1на вач харай либас (8)	Надевай красивые наряды –
Ваз угъур хьуй, чан ц1ийи свас.(8)	Счастливого пути тебе, невеста.

Аналогичная картина сложилась и в большинстве внеобрядовых песен упомянутых народов Южного Дагестана, в частности в любовной лирике. В них навсегда закрепилась форма бенда с соответствующими рифмами, цезурами и размерами стихосложения.

1.Табасаранская песня о любви:

Т1убахъ хъайи арсран т1ублан (8)	*Кольцо, что на пальце,*
Я бай, уву тувуб дариз. (8)	*Эй, юноша, не ты мне дарил.*
Ккунду дупну, дидкан гьап1за,(8)	*Тебя люблю, а что мне делать,*
Я бай, уву рякъюрдариз? (8) [4, с. 33]	*Если я не встречаю тебя?*

2. Лезгинская песня-страдание:

Гьуьлерилай аних галай, (8)	*За морями мой любимый,*
Ярдин дидар аквяз к1ан я.(8)	*Очень хочу увидеть его.*
Чандилайни к1ан хьайи яр, (8)	*Полюбила больше жизни –*
Ахварай къван аквяз к1ан я. (8) [5, с. 73]	*Хоть бы увидеть его во сне.*

3. Агульская песня о «горящем сердце»:

Агь фацу, фацу фикир,(7)	Горе мое, горе развеять
Фатада сувар кканде.(7)	Высокие горы нужны.
Ц1аяр керхьу угу юрк1, (7)	Горящее сердце чтобы
Кедатас гьюлар кканде! (7) [6, с. 18]	*Потушить, моря нужны!*

В популяризации международных эпических сюжетов, сохранившихся до сих пор у народов Кавказа и Востока, особую роль в старину играли любители народных сокровищ, купцы, ашуги, странствующие богомольцы (дервиши), нагъылчылар, кисаханы. Последние, имея необычную память и храня в ней сюжеты и мотивы, собирали вокруг себя на базарах, в караван-сараях, чайханах соответствующую публику, тем самым распространяя как произведения родного фольклора, так и иноязычные тексты. Талантливые сказители и ашуги умели приспосабливаться к вкусам, настроениям и запросам любой публики. Кроме того, сказочники и кисаханы становились соавторами текстов, поскольку при забывании деталей текстов мастерски могли использовать хранящиеся в их уникальной памяти «общие места», вводные эпизоды, нравоучительные притчи, пословицы и

поговорки. Поэтому любое произведение у талантливого ашуга или кисахана при повторном исполнении могло звучать по-новому.

Кроме этого, в последние века в Дербенте сложилась традиция проведения приуроченных к традиционным праздникам ежегодных и ежеквартальных состязаний маститых ашугов и молодых певцов, где участвовали иранские, азербайджанские, лезгинские, табасаранские и татские мастера и новички, исполняя свои поэтические импровизации, популярные восточные дастаны, предания, притчи и легенды. Эти международные праздники фольклора собирали широкую публику. Гости приезжали заранее, об этих и прошлых состязаниях маститые любители восточной поэзии говорили и спорили в чайханах, караван-сараях, на базарах и улицах. Особенно много зрителей собиралось в крепости «Нарын-кала». Согласно устоявшейся традиции, проигравшие в состязаниях ашуги под овации зрителей дарили свои четырехструнные чунгуры победителям. А имена победителей и понравившиеся зрителям их импровизации быстро распространялись по всему Дагестану, Азербайджану и Северному Ирану.

В деле распространения и популяризации эпических сюжетов персидских, а в последующем и азербайджанского народов, в XVIII – XX вв. среди этносов Южного Дагестана немалую роль сыграли горцы-отходники – безземельные и малоземельные крестьяне-уздени, ежегодно выезжавшие в города Дагестана, Азербайджана и приморские села на сезонные сельскохозяйственные и промысловые работы, откуда они «привозили в памяти» услышанные в «чужих краях» занимательные сказки, притчи, новеллистические и приключенческие творения сказителей персидских и иных народов Ближнего Востока. По возвращении в горы отходников горцы по вечерам, согласно традиции, посещали их в надежде услышать «заморские вести» или новые занимательные предания и легенды.

В бытовании иноязычных поэтических и прозаических творений в фольклоре народов Южного Дагестана доминировали произведения и традиции иранских народов. Их воспринимали с большой любовью и интересом, они становились своего рода образцами для творческого подражания. Со временем иноязычные тексты, претерпев незначительные колоритные изменения в структуре и поэтике, становились полноценными произведениями горских фольклоров. Притом если иноязычные произведения (к примеру, персидские или азербайджанские дастаны) состояли из повествовательных и поэтических частей, то они пересказывались на местных языках, а поэтические строки исполнялись на языке оригинала. Такое необычное бытование иноязычных текстов придавало исполнению оригинальность и было широко популярно в фольклорах Южного Дагестана. Двуязычное и трехъязычное бытование фольклоров некоторых народов региона – явление, не уникальное в Дагестане.

Бытовые и трудовые контакты представителей разных этносов между собой на Кавказе породили такое явление, как куначество. Оно играло важную роль в общении людей разных этносов, вследствие чего обогащались культуры этих народов. Горцы Дагестана имели своих кунаков в приморских городах и селах, где они останавливались на ночлег в период отходничества. Кунаки помогали друг другу в поисках сезонных работ, в решении жизненных проблем. Такие контакты, естественно, способствовали знакомству с иноязычными произведениями и их распространению в разноязычных фольклорах.

Среди эпических жанров народов Южного Дагестана, подвергшихся большему влиянию богатейшего фольклора иранских народов, необходимо считать волшебно-фантастические сказки. Интенсивные межплеменные торговые и бытовые контакты народов Дербентской зоны, начиная с V века, ассимиляционные процессы в регионе, где господствовали персы до прихода арабов и исламизации этносов, привело к тому, что более 20% лексики языков народов Южного Дагестана представляют фарсизмы (персизмы) и арабизмы. Персы и арабы, контактируя с местным населением, естественно, знакомили их с произведениями своих фольклоров. И это благоприятно сказалось за много веков на обогащении местной культуры лирическими традициями и эпическими сюжетами этносов Ирана.

Находясь на артерии Великого шелкового пути, вблизи крупнейшего торгового и культурного центра Восточной части Кавказа Дербента, с помощью местных ашугов или любителей народной поэтической словесности в эпические жанры народов Юждага проникли популярные мотивы и целые сюжеты о персонажах персидско-таджикского эпоса «Шах-наме» (Рустам Зал, Сохраб и др.), азербайджанских эпосов «Сказание о Деде Коркуте», «Кер-оглы», любовно-романтических дастанов народов Востока («Лейли и Меджнун», «Хосров и Ширин», «Ашыг Гариб», «Шах Исмаил», «Тахир и Зухра» и др.), циклы целостных сюжетов сказок или их варианты о богатырях («пяхливанах») и т.д.

Таким же образом многие эпические сюжеты в течение Средневековья оказались в арсенале табасаранских сказочников, обогатив этнический фольклор древними персидскими, арабскими и азербайджанскими текстами и традициями поэтики этих жанров.

Из пехлевийской (центрально-персидской или «фарсидской») сказочной традиции, что считается доминирующей в персидской культуре, табасаранские, агульские, лезгинские эпические традиции заимствовали сюжеты из серии «Хазер офсане» («Тысяча сказок», «Тысяча и одна ночь», «Сказки Шахерезады»), сказки о шахах, падишахах, циклы богатырских сюжетов о Рустаме Зале и его сыне Сухрабе – эпических персонажах персидского-таджикского эпоса «Шах-наме», популярных на всем Ближнем и Среднем Востоке и др. Но в табасаранском фольклоре эти сюжеты трансформировались, насыщаясь деталями горского колорита. Это сказки «Рустам Зална шах» («Рустам Зал и шах»), «Рустам Зал ва Сухраб» («Рустам Зал и Сухраб») и другие. В последней использован «бродячий сюжет» о «поединке отца с сыном», популярный в сказках и эпосах многих народов мира.

Как говорится в персидском варианте «бродячего сюжета», эпический герой Рустам, отправляясь в поход на долгое время против местных и иноземных врагов Персии, предупредил жену, что при рождении сына следует надеть на его ручку специальный браслет с красивым камнем. Через двадцать лет во время единоборства с молодым противником отец убивает Сухраба, и тогда по браслету богатырь узнает родного сына. Сюжеты о «непобедимом» Рустаме Зале как о драконоборце и защитнике персидских народов от произвола захватчиков и жестоких правителей известны и в татских волшебных сказках под названиями «Рустам Зал» и «Бижон и Менежон», азербайджанских, табасаранских и лезгинских волшебно-фантастических сюжетах.

Плодотворные контакты народов, вследствие чего фольклоры этносов Южного Дагестана обогатились целыми циклами богатырских сюжетов, необходимо рассматривать как естественные результаты творческих взаимосвязей. Поэтому богатыри, похожие друг на друга, в культурах народов Ближнего Востока, Кавказа и Средней Азии – это традиционные персонажи волшебно-фантастических сказок, которые обладают общими признаками, отвечающими запросам и мечтам народов. Они защищают бедных и обездоленных, освобождают из плена мифологических чудовищ красавиц и несчастных, обладают фантастической силой, одерживают победу над многоголовыми аждахами и дэвами в честных поединках.

Мотивы заимствованных (или же возникших по типологическим законам самозарождения) сюжетов волшебных сказок народов Южного Дагестана схожи между собой: это приключения сына бедняка или сына шаха («шах-заде»), связанные с поисками сказочной красавицы или выполнением поручения отца или матери. Завязками аналогичных сюжетов служат, как правило, сон одного из родителей, завещание отца, неизлечимая болезнь отца или матери, рассказы кисаханов и дервишей о сказочной красоте дочери персидского шаха, о выпитом бедняком заморском волшебном шарабе, вследствие чего юноша влюбился в «воображаемую красавицу», «портрет красавицы, нарисованный неизвестным художником», весть о «луноподобной» дочери иранского шахиншаха, которую хотят выдать замуж за «достойного храбреца» и т.д.

В подобных волшебно-фантастических сказках необычные события могут переплетаться с реальными шумными базарами с глашатаями, узкими улицами городов, продавцами воды, кочевыми аборигенами пустынь, бродячими богомольцами, гадалками, нищими и богатыми торговцами. Как правило, действия проходят как в безводных пустынях, так и в известных восточных городах: Тегеране, Ширване, Хачмасе, Шемахи, Тебризе, Багдаде, Дамаске и других. Аналогичные волшебные сказки весьма популярны в народном творчестве горцев: «Илясна гъизил балугъ» («Ильяс и золотая рыбка» – табас. яз.) [7, с. 260 – 268], «Гъуьлуьн руш» («Морская девушка» – лезг. яз.) [7, с. 208 – 218], «Пачагъад духарыклады махв» («Сказка о сыне падишаха» – рутул. яз.) [7, с. 291 – 298], «Рустам Зал» («Рустам Зал» – агул. яз.) [7, с. 76 – 86], «Бахтнан гъуш» («Птица счастья» – табас. яз.) [7, с. 355 – 366], «Паччагъдин акюллу хва» («Умный сын падишаха» – лезг. яз.) [7, с. 534 – 545] и другие.

Таким образом, вековые торговые, культурные, военные и бытовые контакты народов Южного Дагестана с народами Персии с V по XVIII века способствовали интенсивному влиянию богатой и древней персидской культуры на развитие устного народного творчества табасаранов, лезгин, агулов, рутулов, насыщая фольклоры этих народов новыми эпическими сюжетами сказок (о животных, волшебных, авантюрных и бытовых), восточными темами, яркими и нравственными идеями и образами персонажей. А поэтическое творчество народов упомянутого региона (внеобрядовая лирика и свадебные песни) за редким исключением навсегда обрело под влиянием персидской народной и ашугской поэзии каноническую форму «бенда» и различные формы и традиции поэтики народной лирической песни.

Значения некоторых слов и выражений

Нагъылчылар (азерб. яз.) – сказитель, сказочник, рассказчик.

Кисахан (табас. яз.) – (досл. «хан рассказа») – профессиональный сказитель, хранящий в памяти большой арсенал фольклорных эпических сюжетов.

Шараб (перс. яз.) – напиток, якобы обладающий волшебными свойствами любви.

Библиографический список

1. Ханмагомедов С.О. *Дербент. Горная стена. Аулы Табасарана*. Москва: Искусство, 1979.
2. Шихиева М.Ш. *Сказочный эпос дагестанских азербайджанцев: специфика, типология, поэтика*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.

3. Вагабова Ф.И. *Формирование лезгинской национальной литературы.* Махачкала, 1970.
4. *Табасаран халкьдин мяълийир.* Дюзмиш гьап1ур М. Къурбанов. Мягьячгъала, 1990.
5. Ганиева А.М. *Очерки устно-поэтического творчества лезгин.* Москва: Наука, 2004.
6. Абдуллаева Э.А.*Традиционная агульская народная поэзия (специфика, типология, поэтика).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
7. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. *Волшебные сказки.* Москва: Наука, 2011; Т. 2.

References

1. Hanmagomedov S.O. *Derbent. Gornaya stena. Auly Tabasarana.* Moskva: Iskusstvo, 1979.
2. Shihieva M.Sh. *Skazochnyj `epos dagestanskih azerbajdzhancev: specifika, tipologiya, po`etika.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2005.
3. Vagabova F.I. *Formirovanie lezginskoj nacional'noj literatury.* Mahachkala, 1970.
4. *Tabasaran halk'din mya`lijir.* Dyuzmish g`ap1ur M. K`urbanov. Myag'yachg`ala, 1990.
5. Ganieva A.M. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva lezgin.* Moskva: Nauka, 2004.
6. Abdullaeva `E.A.*Tradicionnaya agul'skaya narodnaya po`eziya (specifika, tipologiya, po`etika).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2006.
7. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 20 t. *Volshebnye skazki.* Moskva: Nauka, 2011; T. 2.

Статья поступила в редакцию 07.09.20

УДК 8; 81.25 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00964

***Li Yimo**, postgraduate, MSU-PPI University in Shenzhen (Shenzhen, China); Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: liyimo@mail.ru*

ZOOSEMISMS IN RUSSIAN AND CHINESE LEXICOGRAPHY: KIND AND GENDER. The paper considers features of the grammatical genus and biological sex of Russian zoosemism. In the process of secondary nomination, zoosemisms acquire characteristic values that are not characteristic of the zoononyms that motivate them. Transformations also affect the grammatical properties of zoosemism. On the material of the "Russian Semantic Dictionary", "Dictionary of Offensive Words" by L.V. Dulichenko and the "Great Russian-Chinese Explanatory Dictionary of the New Era", the grammatical genus of zoosemisms and ways of representing the biological sex are described. Attention is focused on the ambiguity of grammatical labels, on the discrepancies between the two Russian dictionaries in their use, on inconsistencies in the methods of transmitting information about the biological field of zoosemisms in Russian dictionaries. Based on the material of the National Corps of the Russian Language, the usual characteristics of zoosemisms of a general kind, their composition and syntactic compatibility are specified; the gender-specific characteristics of individual zoosemisms are established. The study revealed some inaccuracies in the representation of the gender and gender of Russian zoosemisms in a bilingual Russian-Chinese dictionary: the absence of zoosemic meanings; deviations from rhodopean information in Russian-language lexicography. The greatest difficulty for a bilingual dictionary is the interpretation of Russian zoosemisms without regular biological sex markers. The problems associated with the inadequacy for a foreign language user of the information about gender and gender, which is available in Russian dictionaries, with the need for its specification, explication or formalization are identified.

Key words: **lexicography, zoosemism, grammatical gender, biological gender, Russian explanatory dictionaries, bilingual Russian-Chinese dictionary.**

***Ли Имо**, аспирант, университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: liyimo@mail.ru*

ЗООСЕМИЗМЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ: РОД И ПОЛ

Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

В работе рассматриваются особенности грамматического рода и биологического пола русских зоосемизмов. В процессе вторичной номинации зоосемизмы приобретают характеризующие значения, не свойственные мотивирующим их зоонимам. Преобразования затрагивают также грамматические свойства зоосемизмов. На материале «Русского семантического словаря», «Словаря обидных слов» Л.В. Дуличенко и «Большого русско-китайского толкового словаря новой эпохи» описаны особенности грамматического рода зоосемизмов и способы представления биологического пола. Акцентируется внимание на неоднозначности грамматических помет, расхождениях между двумя русскими словарями в их употреблении, непоследовательности в способах передачи информации о биологическом поле зоосемизмов в русских словарях. На материале Национального корпуса русского языка уточняются узуальные характеристики зоосемизмов общего рода, их состав и синтаксическая сочетаемость; устанавливаются родополовые характеристики отдельных зоосемизмов. Исследование выявило некоторые неточности в представлении рода и пола русских зоосемизмов в двуязычном русско-китайском словаре: отсутствие зоосемических значений; отступления от родо-половой информации в русскоязычной лексикографии. Наибольшую сложность для двуязычного словаря представляют толкования русских зоосемизмов без регулярных маркеров биологического пола. Выявлены проблемы, связанные с недостаточностью для иноязычного пользователя той информации о роде и поле, которая имеется в русских словарях, с необходимостью ее конкретизации, экспликации или формализации.

Ключевые слова: **лексикография, зоосемизмы, грамматический род, биологический пол, русские толковые словари, двуязычный русско-китайский словарь.**

Зоосемизмы – это вторичные названия лиц (метафоры), мотивированные названиями животных (зоонимами).

Зоосемизмы представляют собой одну из самых регулярных моделей метафорической номинации [1, с. 24]; [2, с. 43]; [3, с. 313]. Интерпретация термина «зоосемизм» в научной традиции варьируется. В данной работе мы придерживаются терминологии Н.В. Солнцевой, согласно которой зоосемизм – это метафоризированный зооним, характеризующий человека [4, с. 12].

Изучение зоосемизмов как особого явления русской метафорической номинации ведёт своё начало от 70-х гг. XX в. Эта проблематика нашла отражение в работах М.И. Черемисиной [5], Ф.А. Литвина [6; 7] и О.А Рыжкиной [8; 9]. Впоследствии в ее разработку внесли свой вклад исследователи, работающие с разными европейскими языками: немецким [10], английским [11; 12] и др. В последнее время наблюдается большой интерес к сопоставительному изучению зоосемизмов на материале неродственных языков: русского и казахского [13; 14], алтайского [15; 16], турецкого [17], китайского [18; 19] и др.

В процессе вторичной номинации зоосемизмы приобретают характеризующие значения, не свойственные зоонимам. Преобразования затрагивают также грамматические свойства зоосемизмов. В настоящей работе мы остановимся на отношениях между грамматическим родом и биологическим полом у зоосемизмов на фоне мотивирующих их зоонимов. После описания основных способов представления грамматического рода в русских толковых словарях мы выявляем способы представления биологического пола зоосемизмов; рассматриваем, как особенности русских зоосемизмов по грамматическому роду и биологическому полу отражаются в русско-китайском двуязычном словаре; в заключение формулируем основные итоги.

Хотя и зоонимы, и зоосемизмы по своим грамматическим признакам являются одушевленными существительными, «они относятся к разным лексико-грамматическим классам существительных, противопоставленным по признаку не-лицо – лицо. Неличные существительные и личные существительные по-разному охарактеризованы в отношении грамматического рода и по отношению родовых форм к биологическому полу» [20, с. 84].

М.В. Шульга выявляет двенадцать различий между личными (или лично-мужскими) существительными и зоонимами [21, с. 44]. Она показывает, что в процессе метафоризации у зоосемизмов происходит переосмысление отноше-

ний между грамматическим родом и биологическим полом, зоосемизмы адаптируются в кругу личных существительных, при этом результаты и степень адаптации наблюдаются разные.

Наиболее близкую личным существительным модель составляют пары зоонимов с охарактеризованной по биологическому полу формой женского рода типа *лев – львица, волк – волчица, осел – ослица, телок – тёлка*. В таких парах зоонимов форма мужского грамматического рода может употребляться и как название самца, и как общее наименование вида, то есть безотносительно к полу: *львы, волки, ослы*. Производная форма женского грамматического рода на *-а* именует только самку.

При вторичной номинации подобные зоосемизмы могут сохранять родополовые отношения мотивирующих зоонимов. Например, *осел – ослица* или *ослиха.*

Зооним *осёл*: осла, *м.* ‘Непарнокопытное сем. лошадиных, невысокое, с большой головой и длинными ушами’ (РСС) [22]. *Ослица* и *ослиха*: *ж.* ‘Самка осла’ (РСС).

Зоосемизм *осёл*: осла, *м.* ‘Дурак, упрямый глупец’. *Ослица* и *ослиха*: *ж.* ‘Глупая и упрямая женщина’ (РСС) и т.д.

Аналогично представлены в словарях отношения в паре *волк – волчица*:

Зооним *волк*: -а, *м.* ‘Хищное млекопитающее сем. волчьих’. *Волчица* / *волчиха*: *ж.* ‘Самка волка’ (*разг.*) (РСС).

Зоосемизм *волк*: -а, *м.* ‘О недружелюбном, враждебно настроенном человеке’; *Волчица*: ‘Женск. к волк’ (СОС) [23].

В парах *осел – ослица* или *ослиха*, *волк – волчица* сохранены не только грамматические, но и семантические соответствия между зоонимами и зоосемизмами. Однако в некоторых парах при вторичной номинации семантическая соотносительность не сохраняется. Так, зоосемическое значение отражено только у зоонима мужского грамматического рода *гусь*; *гусыня* фиксируется только как зооним.

Гусь: -я, *м. перен.* ‘Ловкач и мошенник’ (*прост.*) (РСС).

Гусыня: -и, *ж.* ‘Самка гуся’ (РСС).

Более радикальная степень адаптации зоосемизмов в кругу личных существительных наблюдается, например, в паре *козёл – коза*. У мотивирующих зоонимов маркированной по биологическому полу формой является форма мужского грамматического рода: *козлы* – это самцы, а *козы* – название самок и общее название вида, независимо от биологического пола. В процессе вторичной номинации зоосемизм женского грамматического рода стал маркированным по признаку биологического пола (*коза* – только девочка или женщина), как это характерно для личных существительных. Зоосемизм мужского грамматического рода употребляется по отношения к мужскому и женскому полу (*козёл* – ‘*человек…*’).

Зооним *козёл*: -зла, *м.* ‘Самец домашней (а также дикой) козы’. *Коза*: -ы, *ж.* ‘Самка домашнего (а также дикого) козла’; *коза*: *мн.* ‘Одомашненный вид козлов’ (РСС).

Зоосемизм *козёл*: -зла, *м.* ‘Человек, сделавший другому что-то плохое, поступивший нечестно’ и т.д.; *коза*: -ы, *ж.* ‘О непоседливой, непослушной и назойливой девочке или молодой женщине’ (СОС).

При вторичной номинации здесь меняются не только отношения между грамматическим и биологическим полом. Зоосемизмы также расходятся семантически: *козёл* и *коза* имеют разные характеризующие значения [21, с. 46].

Способы адаптации зоосемизмов среди названий лиц отличаются нерегулярностью и индивидуальностью. «Некоторые зоосемизмы утратили соотносительность родовых форм по биологическому полу. При употреблении в зоосемическом значении формы мужского и женского рода не составляют родо-половой оппозиции. Форма мужского рода и форма женского рода нейтральны по отношению к полу – могут относиться и к женщине, и к мужчине (не маркированы)» [21, с. 45]. Так словари характеризуют отношения в парах зоосемизмов *лис – лисица, лис – лиса*.

Необходимо отметить ещё одну важную особенность зоосемизмов в качестве названий лиц на фоне зоонимов. У названий лиц различают морфологический род (он определяется по типу склонения) и синтаксический род (он определяется по формам согласования) [21, с. 42]; [24, с. 73]. У зоонимов, как и у всех неличных имён, формы согласования соответствуют родовым формам словоизменения. Особенность зоосемизмов состоит в том, что их морфологический и синтаксический род могут не совпадать, как это свойственно личным существительным типа *мужчина, подмастерье*.

Например, зоосемизмы общего рода (в словарях с грамматической пометой *м.* и *ж.*) *малявка*, *прилипала* – это женский морфологический род (Р. п., ед. ч. *малявки*, *прилипалы*), но мужской или женский синтаксический род в соответствии с биологическим полом: *он настоящий малявка, прилипала*; *она настоящая малявка, прилипала*. Как эти разные синтаксические свойства отражаются в формах согласования, видно из следующих примеров.

В неличном значении (‘липкое тесто’) согласование соответствует женскому морфологическому роду:

*Ты это чего, ты куда это лезешь, **прилипала противная**! – закричал Пулькин и начал ложкой запихивать тесто обратно в кастрюлю* (Валентин Постников. Путешествие Карандаша и Самоделкина, 1995) (НКРЯ).

В значении лица женского пола согласование осуществляется по женскому роду:

Именно тебя, мальчик будущего, и должна увидеть моя Прилипала. – А кто же она – Прилипала? – Да моя младшая дочь (Евгений Велтистов. Миллион и один день каникул, 1979) (НКРЯ).

В значении лица мужского пола предикативное согласование осуществляется по мужскому роду:

Уважаю, – пересохшим тенором ответил прилипала (Дина Рубина. Белая голубка Кордовы, 2008-2009) (НКРЯ).

Таким образом, у зоосемизмов отношения между грамматическим родом и биологическим полом меняются в процессе метафоризации. Для этих изменений характерны нерегулярность и индивидуальность. У зоосемизмов, обозначающих лиц мужского пола, могут формироваться особые синтаксические связи (синтаксический род), не соответствующие морфологическому роду.

Грамматические характеристики зоосемизмов в русских толковых словарях

Мы рассматриваем русские зоосемизмы в том объёме и составе, в каком они представлены в «Русском семантическом словаре» [22] (далее: РСС) и в «Словаре обидных слов» Л.В. Дуличенко [23] (далее: СОС). Методом сплошной выборки материала в этих двух изданиях нами выявлено 162 русских зоосемизма. Состав зоосемизмов в двух русских словарях совпадает лишь отчасти. В обоих словарях отражены 72 зоосемизма, 41 зоосемизм зафиксирован только в РСС; 49 зоосемизмов – только в СОС.

СОС следует за 4-томным «Словарём русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой, отражающим широкоупотребительную лексику современного русского языка, и в части метафорических названий лиц дополнен современными текстами. РСС следует за «Толковым словарём русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (изд. 1 – 4, 1993 – 1997) и дополнен материалами из многочисленных словарных источников, а также из современной литературы. Таким образом, эти два словаря отражают основные традиции современной русской лексикографии. Расхождения между двумя 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.

При зоосемизмах имеются грамматические пометы, указывающие на грамматический род. В РСС и СОС используются следующие традиционные для русской лексикографии грамматические пометы: *м.* – муж. род, *ж.* – жен. род, *ср.* – ср. род, *м.* и *ж.* – общий род.

Здесь необходимо обратить внимание на неоднозначность общепринятых грамматических помет. В одних случаях (в частности, при зоонимах) эти пометы указывают на грамматический род, а в других (при названиях лиц мужского пола, в частности, при зоосемизмах) они могут указывать на биологический пол. Например, зоосемизм *животное* в РСС имеет помету мужского рода *м.*, что означает в данном случае отнесенность к лицу мужского пола; зооним *животное* сопровождается пометой среднего рода *ср.*, что указывает на грамматический род: *неизвестное животное.*

Животное: -ого, *м. перен.* ‘Человек с примитивными инстинктами, грубый и неразвитый’. *Низкое ж.* (РСС).

Животное: -ого, *ср.* ‘Живой организм, существо, обладающее (за исключением губок, коралловых полипов и некоторых других) способностью двигаться и питающееся, в отличие от большинства растений, готовыми органическими веществами’ (РСС).

Однако в СОС зоосемизм *животное* сопровождается пометой среднего рода *ср.*

Эти особенности и расхождения в использовании родовых помет в словарях, как правило, не оговариваются, что для пользователя, особенно иноязычного, составляет определенные трудности.

Помета общего рода *м.* и *ж.* в лексикографии используется только при названиях лиц, и она указывает на биологический пол. Однако и в применении пометы *м.* и *ж.* наблюдается некоторая непоследовательность. Например, грамматические пометы в двух словарях по-разному характеризуют зоосемизм *лошадь*: в РСС он представляется как женский грамматический род; в СОС – как общий грамматический род.

В РСС помета *м.* и *ж.* отнесена к зоосемизму на *-о прилипало*, что не соответствует традиционному пониманию общего рода:

Прилипала, -ы и *Прилипало*, -а.: *м.* и *ж.* ‘Ловкий и беспринципный человек, примкнувший к кому-н. ради личного интереса, выгоды’ (*разг. пренебр.*).

В основном же расхождения между двумя словарями касаются грамматической характеристики ряда зоосемизмов на *-а*. Следующие зоосемизмы представлены в РСС как слова общего рода (они сопровождаются грамматической пометой *м.* и *ж.*), а в СОС как слова женского рода (они сопровождаются грамматической пометой *ж.*): *гадина, гнида, ехидна, каракатица, кляча, малявка, скотина.*

Согласно русской грамматической традиции, к общему роду относят названия лиц на *-а*, обладающие особыми свойствами: «Именами существительными общего рода (т.е. мужского и женского) являются существительные на *-а* (*-я*) со значением лица, употребляемые преимущественно в разговорной речи и просторечии, которые, смотря по употреблению, могут быть отнесены к лицам или мужского, или женского пола, напр.: *настоящий*

ханжа (когда говорят о мужчине) и *настоящая ханжа* (когда говорят о женщине)» [2].

В этом определении академической «Грамматики русского языка» названы формальные признаки слов общего рода (окончание И. п, ед. ч. *-а*), семантические признаки (значение лица), признаки биологического пола (мужской и женский) и синтаксического рода (согласование соответствует биологическому полу лица). Зоосемизмы на *-а* в основном соответствуют этому определению, однако они часто сохраняют женский синтаксический род при обозначении лица мужского пола, например: *Он настоящая гнида* (*ехидна, скотина*).

«Русская грамматика» 1980 г. в определении слов общего рода делает особый акцент на их синтаксических свойствах: «Особенностью существительных общего рода является зависимость их синтаксической сочетаемости от пола называемого лица: если это лицо женского пола, то существительное общего рода синтаксически ведёт себя как слово женского рода, если же это лицо мужского пола, то такое существительное синтаксически ведёт себя как слово мужского рода. Родовые характеристики при этом имеют только синтаксическое выражение» [27].

Однако для такой сочетаемости характерна неустойчивость. «Существительные общего рода могут быть употреблены как слова муж. р. и в применении к лицу женского пола (*Нина Владимировна Снегирева – наш школьный заводила*; журн.) и, наоборот, как слова жен. р. – в применении к лицу мужского пола (*Тот оказался, хотя и добрым парнем, но изрядной размазней*; журн.). Такое употребление нормально. Оно отличает слова общего рода от слов типа *судья, глава*, *коллега*, а также от слов типа *врач*, *инженер*, *доктор* в сочетаниях типа *врач пришла*, *она прекрасный врач*» [27].

Таким образом, грамматическая помета *м.* и *ж.* указывает на особые синтаксические возможности зоосемизмов на *-а*; одновременно она характеризует их по признаку биологического пола: как номинации, относящиеся и к мужскому, и к женскому биологическому полу.

Толковые словари выявляют возможность согласования по мужскому роду при названиях лиц мужского пола в иллюстративном материале, например: *От этого прилипалы не отвяжешься!* (РСС). Однако такие иллюстрации в словарях не регулярны. Синтаксические свойства зоосемизмов общего рода остаются недостаточно описанными. Для иноязычного пользователя этот грамматический аспект составляет большие затруднения.

Показательны расхождения между двумя русскими словарями при грамматической характеристике следующих зоосемизмов на *-а*: *каракатица, кляча*, *гадина*, *гнида, ехидна, малявка, скотина*. В обоих словарях эти зоосемизмы отнесены и к мужскому, и к женскому биологическому полу (с возможным уточнением узуальных характеристик типа: *чаще по отношению к женщине*). РСС характеризует их как слова общего рода, на что указывает помета *м.* и *ж.* В СОС они охарактеризованы как слова женского грамматического рода (помета *ж.*).

Из этих двух разных описаний вытекают различия в представлении форм согласования при данных зоосемизмах. Слова общего рода при обозначении лиц мужского пола допускают вариантность форм согласования – по женскому синтаксическому роду и по мужскому синтаксическому роду по следующему образцу: *эта гнида ему сказала; этот гнида ему сказал.* При этом возможны расхождения между согласованием атрибутивных форм (прилагательных, местоимений-прилагательных) и предикативных форм (глаголов прошедшего времени) типа: *эта гнида ему сказал*.

С этой позиции рассмотрим характеристики словарей на фоне современного узуса (как он отражен в материалах НКРЯ [25]). При этом следует учитывать, что исследованные материалы не исчерпывают потенциальные возможности согласования.

Каракатица: -ы, *перен.*, *м. и ж.* ‘Человек с короткими ногами или низкорослый кривоногий человек (обычно неуклюжий)’ (РСС).

Каракатица: -ы, *ж.* ‘О неуклюжем, коротконогом человеке’ (СОС).

В нашем материале зоосемизм *каракатица* в значении лица мужского пола отмечен с согласованием только по женскому роду (атрибутивные формы):

Для вас ***Чикилев*** *смерд, служебный автомат,* ***кривоногая каракатица*** (Л.М. Леонов. Вор. Части 1 – 2, 1927 – 1959) (НКРЯ).

Зоосемизм *кляча* в СОС описывается как женский грамматический род, а в РСС как общий род.

Кляча: -и, *м. и ж.* ‘Исхудалый, немощный человек’ (РСС).

Кляча: -и, *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О худом, еле стоящем на ногах человеке’ (*прост., пренебр.*) (СОС).

В нашем материале при названиях лиц мужского пола встречается атрибутивное согласование только по женскому синтаксическому роду.

Относится к мужчине, женский синтаксический род, выраженный в атрибутивном согласовании:

Может, старая ***боевая кляча*** *Шемякин ещё порадует безжалостного погоняло Шлайна?* (Валериан Скворцов. Каникулы вне закона, 2001) (НКРЯ). Данный пример примечателен тем, что в нем, наряду с согласованием по женскому синтаксическому роду при зоосемизме, представлено также согласование по мужскому синтаксическому роду при слове общего рода *погоняло*.

Зоосемизм *гадина* в СОС представлен как женский грамматический род, а в РСС – как общий род.

Гадина: -ы, *м. и ж. перен.* ‘Подлый, отвратительный, мерзкий человек’ (*прост., презр., также груб., бран.*) (РСС).

Гадина: -ы, *ж.* ‘Об отвратительном, мерзком человеке (обычно женщине)’ (*прост., бран.*) (СОС).

В нашем материале у зоосемизма *гадина* отмечены синтаксические признаки общего грамматического рода.

Относится к мужчине, мужской синтаксический род, выраженный в атрибутивном согласовании:

«Пусть погибнут оба два» – Вольдеморт за то, что он ***гадкий гадина****, а Поттер в борьбе за правое дело, это к вопросу о вариантах развития* (коллективный. Форум: Обсуждение книг. Гарри Поттер, 2006) (НКРЯ).

В РСС представлены грамматические различия между разными употреблениями слова *гнида*. В переносном значении указан женский грамматический род, в значении бранного слова – общий грамматический род.

Гнида: -ы, *ж. перен.* ‘Подлый и отвратительный человек, мерзавец’ (*прост., презр., также груб., бран.*) (РСС).

Гнида: *м. и ж.* (*груб.*) (РСС).

В СОС зоосемизм *гнида* имеет женский грамматический род.

Гнида: -ы, *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О ничтожном, мерзком человеке’ (*прост., бран.*) (СОС).

В нашем материале при зоосемизме *гнида* встречается согласование только по женскому синтаксическому роду.

Относится к мужчине, женский синтаксический род в атрибутивных и предикативных согласуемых формах:

Ему ответили: ждём через час – через час в тесном кабинете мелкая, плохо ***одетая гнида****, впервые видящая живого наркома, сообщила* (Александр Терехов. Каменный мост, 1997 – 2008) (НКРЯ).

Зоосемизм *ехидна* в СОС описывается как женский грамматический род, а в РСС как общий род.

Ехидна: -ы, *перен.*, *м. и ж.* ‘Злобный, язвительный и коварный человек’ (*разг., презр.*) (РСС).

Ехидна: -ы, *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О злом язвительном, коварном человеке’ (*разг.*) (СОС).

В нашем материале встречается атрибутивное согласование только по женскому синтаксическому роду.

Относится к мужчине, женский синтаксический род в атрибутивных формах:

Какая *же ты* ***ехидна****,* ***Пантюша****! – огрызнулся Пантов* (Сергей Романов. Парламент, 2000) (НКРЯ).

А! ***старая ехидна****!* ***Сам****, видно, нарушил свою фетву и теперь желает, чтобы её нарушили мы!* (В.М. Дорошевич. Сказки и легенды, 1893 – 1916) (НКРЯ).

Относится к женщине, женский синтаксический род, выраженный в атрибутивном и предикативном согласовании:

Почтмейстерша, слывшая за большую хозяйку и ***великую ехидну****, даже уж вперёд несколько раз публично выражала такое мнение, что без Пизонского в Старом Городе и жить было бы невозможно* (Н.С. Лесков. Котин доилец и Платонида, 1880 – 1890) (НКРЯ).

Конечно, ***эта ехидна*** *так просто не отпустит Петра Ильича, она потребует выкупа, и немалого* (Ю.М. Нагибин. Как был куплен лес, 1972 – 1977) (НКРЯ).

Старая ехидна*, сегодня за обедом искоса блеснув косым, по-матерински насмешливым взглядом на Ло (я только что кончил описывать в шутливом тоне прелестные усики щеточкой, которые почти решил отпустить),* ***сказала****: «Лучше не нужно, иначе у кого-то совсем закружится головка»* (В.В. Набоков. Лолита, автоперевод с английского, 1967) (НКРЯ).

Зоосемизм *малявка* в РСС описывается как общий род, а в СОС – как женский грамматический род.

Малявка: -и, 1) *м. и ж.* ‘О маленьком ребёнке’ (*разг.*). 2) -и, *м. и ж.* ‘О человеке очень маленького роста’ (*разг., пренебр.*) (РСС).

Малявка: -и, *ж.* ‘О человеке (и ребёнке) маленького роста’ (*разг.*) (СОС).

В нашем материале при названиях лиц мужского пола встречается атрибутивное согласование по мужскому синтаксическому роду и женскому синтаксическому роду:

Женский синтаксический род, выраженный в атрибутивном согласовании:

Только что ты назвал Рэсси ***медлительной малявкой*** *и тут же готов плыть с ним на край света* (Евгений Велтистов. Рэсси – неуловимый друг, 1971) (НКРЯ).

Мужской синтаксический род, выраженный в атрибутивном и предикативном согласовании:

Старшие, пропуская шествие, любовались Вонючкой и заглядывали под простыню. – ***Крутой малявка****, – уважительно заметил Хромой* (Мариам Петросян. Дом, в котором..., 2009) (НКРЯ).

Зоосемизм *скотина* в СОС описывается как женский грамматический род, а в РСС как общий род.

Скотина: -ы, *м. и ж. перен.* ‘Грубый и подлый человек, негодяй’ (*прост., презр., также груб., бран.*) (РСС).

Скотина: -ы, *ж.* употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О грубом, низком, подлом человеке’ (*прост., презр., бран.*) (СОС).

В нашем материале при названиях лиц мужского пола встречается атрибутивное согласование по мужскому синтаксическому роду и женскому синтаксическому роду, как в РСС.

Относится к мужчине, мужской синтаксический род в атрибутивных согласуемых формах:

*Утром она мне позвонила: «**Этот скотина**, твой дружок, меня вчера избил»* (Аркадий Пастернак. Сонька-помойка (Воспоминания покойника) // Октябрь, 2002) (НКРЯ).

Относится к мужчине, женский синтаксический род в атрибутивных согласуемых формах (преобладает):

*Каких виноватых ищешь? Ты сам, сам во всем виноват, **скотина** ты **пьяная*** (Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // Октябрь, 2001) (НКРЯ).

*Тихий ждал Ваську Семихватского, Васька – **скотина изрядная**, конечно, и самовольник, но что-то придумал бы* (Виктор Ремизов. Воля вольная // Новый мир, 2013) (НКРЯ).

Таким образом, в наших материалах зоосемизмы *гнида*, *каракатица*, *кляча*, *ехидна*, характеризуя мужчину, имеют только женский синтаксический род (соответствуют описанию в СОС). Зоосемизмы *гадина*, *малявка*, *скотина*, характеризуя мужчину, имеют и мужской, и женский синтаксический род, то есть являются словами общего рода (как они представлены в РСС).

Расхождения между авторитетными толковыми словарями, неоднозначность в употреблении общепринятых грамматических помет отчасти отражают подвижность, изменчивость, неустойчивость зоосемизмов, характерную для экспрессивной лексики в целом. Они выявляют также недостаточную разработанность зоосемической проблематики, недооцененность специфики грамматических характеристик зоосемизмов в лингвистике. Особую лакуну в лексикографии составляют синтаксические свойства зоосемизмов, называющих лиц мужского пола.

Биологический пол зоосемизмов в русских толковых словарях

Кроме грамматических помет, которые при зоосемизмах могут употребляться также как указания на биологический пол, зоосемизмы обычно сопровождаются дополнительной информацией о биологическом поле. Для обозначения биологического пола зоосемизмов используются следующие лексические маркеры: *мужчина*, *юноша*, *мальчик* – мужской пол; *женщина*, *дама*, *девочка* – женский пол; *человек*, местоимения *тот, кто*, название лица по характеризующему признаку (*хитрец*), синонимичные названия лиц в форме мужского грамматического рода (*шпион*) – мужской и женский пол.

Отношения между грамматическим родом и биологическим полом в обоих словарях описываются пятью основными способами:

1. Прямое указание на мужской или женский биологический пол при совпадении биологического пола с грамматическим родом (зоосемизмы *жеребец, корова*).

2. Зоосемизм имеет форму мужского грамматического рода, называет лиц мужского и женского пола (зоосемизмы *морж, зайчик*).

3. Зоосемизм относится к женскому грамматическому роду, называет лиц мужского и женского биологического пола (зоосемизмы *мартышка, овца*).

4. При зоосемизме имеется указание на общий грамматический род – грамматическая помета *м.* и *ж.*, одновременно указывающая на мужской и женский биологический пол, а также на вариативность синтаксических связей при названии лица мужского пола (зоосемизм *зверюга*).

Только в СОС представлен также пятый способ.

5. При словах женского грамматического рода на *-а* (например, зоосемизм *акула*) имеется указание: «*ж.* также относится к муж. полу». Эта помета является вариантом третьего способа. Отношения между грамматическим родом и полом у зоосемизмов, описываемых третьим и пятым способами, одинаковые. Однако при пятом способе грамматическая помета *ж.* функционирует одновременно и как маркер женского биологического пола. Такое употребление пометы *ж.* является отступлением от общей лексикографической традиции разделять грамматическую информацию о роде и информацию о биологическом поле и, по крайней мере, нуждается в особой оговорке.

Между двумя русскими словарями выявлены расхождения при характеристике биологического пола следующих зоосемизмов: *крокодил, гадюка, мартышка*. Опираясь на материалы НКРЯ, мы пытаемся выяснить, какие характеристики соответствуют узусу в употреблении этих зоосемизмов.

Зоосемизм *крокодил* в РСС отнесен к мужчине и женщине, в СОС отмечается употребление только по отношению к мужчине.

Крокодил: *-а*, *м. перен*. ‘Человек с некрасивой отталкивающей внешностью’ (*прост.*) (РСС).

Крокодил: *-а*, *м.* ‘О мужчине с грубым, обезображенным лицом’ (СОС).

В нашем материале зоосемизм *крокодил* характеризует не только лиц мужского пола, он относится также к женщинам (как это представлено в РСС).

*Вы всего лишь **двужопый крокодил** в юбке:) Так что не стоит тут из себя разыгрывать Шарлиз Терон* (Форум, 2004) (НКРЯ).

*Ну, разумеется, если не очень **старая** и не совсем уж **крокодил*** (Дмитрий Притула. Доктор Кузин // Звезда, 2001) (НКРЯ).

*Ты посмотри на себя в зеркало, ты, **крокодил** в юбке?!* (Николай Коляда. Мы едем, едем, едем в далёкие края..., 1995) (НКРЯ).

Зоосемизмы *гадюка, мартышка* в РСС характеризуются как названия лиц обоего пола; в СОС – как названия лиц женского пола.

Гадюка: *-и*, *ж. перен*. ‘Злой и язвительный человек’ (*разг., презр., также бран.*) (РСС).

Мартышка: *-и*, *ж. перен*. ‘Человек, который кривляется, обезьянничает (обычно о ребёнке)’ (*разг., пренебр.*) (РСС).

Гадюка: *-и*, *ж.* ‘Об отвратительной, подлой женщине’ (*прост., бран.*) (СОС).

Мартышка: *-и*, *ж.* ‘О некрасивой, безобразной женщине или девушке’ (*прост.*) (СОС).

В материалах НКРЯ зоосемизмы *гадюка* и *мартышка* отмечены не только по отношению к женщине, но и по отношению к мужчине (как в РСС).

*Я просто раздавил змею, **опасную гадюку**. Ренальдо никому не принёс счастья и заслужил смерть* (Дарья Донцова. Крутые поклоннички) (НКРЯ).

*Я как-то видел **его** – это маленькая **злая мартышка**, ни под какую мерку он не подходит* (Юрий Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом, часть 1, 1943 – 1958) (НКРЯ).

Таким образом, мы выявили общие принципы представления биологического пола зоосемизмов в русских словарях, а также отметили расхождения в принципах лексикографического представления зоосемизмов и в описании отдельных типов зоосемизмов (или отдельных зоосемизмов). В целом следует констатировать, что информация о биологическом поле зоосемизмов в русских словарях не формализована и недостаточно унифицирована.

Грамматический род и биологический пол русских зоосемизмов в зеркале двуязычного русско-китайского словаря

Для сопоставительного анализа в данной работе мы пользуемся «Большим русско-китайским толковым словарём новой эпохи» [29] (далее: РКТС). В 4-томном двуязычном словаре отражено более 300 тысяч русских слов. Он является самым полным русско-китайским словарём в Китае, при этом также одним из самых больших двуязычных словарей в мире [28, с. 30].

В РКТС следуют грамматическим пометам русскоязычных словарей, а также руководствуется маркерами биологического пола, принятыми в русскоязычной лексикографии. Например: зоосемизм *гусыня* *-и*, *ж.* ‘Ненаходчивая, глупая женщина’ (дословный перевод с китайского языка толкований русских зоосемизмов в РКТС принадлежит автору). Зоосемизм *баран* *-а*, *м.* ‘Упрямый, настойчивый, глупый человек’ (РКТС). Нам представляется, что для китаеязычного пользователя в некоторых случаях имеющейся информации недостаточно.

Исследование показало, что 26 русских зоосемических значений не нашли отражения в РКТС. Так, отсутствует метафорическое зоосемическое значение в следующих словарных статьях: *волчица / волчиха, воробей, жаба, змей, змеюшник, индюк, клещ, кот, котёнок, крот, курица, лошадка, макака, мошка, ослица, пантера, порося, сатир, стадо, страус, сыч, телка, теля, хавронья, цербер, чушка*. В двуязычном словаре с разной степенью соответствия отражены 136 толкований русских зоосемических значений [30].

Выше мы выявили основные способы представления грамматического рода и биологического пола в русских словарях. Далее мы прослеживаем, как они представлены в русско-китайском словаре. В случаях расхождений между двумя русскими словарями мы ориентируемся на результаты исследования узуса (см. выше).

Первый способ: прямое указание на женский или мужской биологический пол при совпадении биологического пола с грамматическим родом. Этот способ представлен у 22 зоосемизмов (из 136).

Как правило, в двуязычном словаре и грамматический род, и биологический пол русских зоосемизмов воспроизводятся точно, это наблюдается в 86,4% случаев (19 из 22 зоосемизмов). Например, зоосемизм ***выдра***: *-ы, ж. перен.* ‘Худая и некрасивая женщина’ (*прост., пренебр., также бран.*) (РСС). В двуязычном словаре: *-ы, ж.* ‘Худая женщина’ (*прост., груб.*) (РКТС). Зоосемизм ***бугай***: *-я, м. перен.* ‘Здоровый и сильный мужчина’ (*прост.*) (РСС). В двуязычном словаре: *перен.* ‘Большой, крепкий и сильный мужчина’ (*прост., пренебр.*) (РКТС). Аналогичные соответствия наблюдаются при толковании следующих зоосемизмов: *жеребец, кабан, кобель, конь, сокол, гусыня, клуша, кобра, кобыла / кобылица, коза, корова, кукушка, львица, пава, тигрица, чечётка, шилохвостка.*

Остальные 13,6% случаев (3 из 22 зоосемизмов) отступают от характеристик биологического пола зоосемизмов в русских словарях. Например, при зоосемизме *квочка* в двуязычном словаре имеется указание на женский грамматический род, но биологический пол представляется в толковании значения через сему ‘дурак’, которая в китайском языке относится к мужчине и женщине.

Квочка: *-и ж.* ‘О неуклюжей, неповоротливой женщине’ (*прост.*) (СОС). В двуязычном словаре: *ж.* ‘Дурак, тупица’ (*разг., отриц.*) (РКТС).

Биологический пол зоосемизма *гидра* в двуязычном словаре (отнесен к мужчине и женщине) тоже не следует толкованию в русских словарях.

Гидра: *-ы*, *ж.* ‘О злой и коварной женщине’ (*прост., груб.*) (СОС). В двуязычном словаре: *ж. книж.* ‘Злой человек’ (РКТС).

Кобылка в РСС имеет два значения, одно значение относится только к женщине, другое относится к мужчине и женщине. В двуязычном словаре отражено только второе значение зоосемизма *кобылка*.

Кобылка: *-и*, *ж.* ‘Рослая, крепкая и сильная девушка, молодая женщина’ (*прост.*). *Кобылка*: *-и*, *ж.* ‘Безответный человек, покорно выполняющий трудную работу, много и тяжело работающий’ (*прост.*) (РСС). В двуязычном словаре: *ж.*

перен. «Лаохуанню» – послушный, трудолюбивый работник, трудяга, работяга (*прост*.) (РКТС).

По нашему мнению, словарные толкования зоосемизмов *гидра, квочка* в двуязычном словаре нуждаются в помете типа «обычно относится к женщине». Зоосемизм *кобылка* может быть дополнен вторым значением с указанием на женский биологический пол.

Второй способ: зоосемизм имеет форму мужского грамматического рода, называет лиц мужского и женского пола, при толковании пол маркируется словом *человек* (относится к мужчине и женщине). Этот способ представлен у 61 (из 136) зоосемизмов.

Такой способ обозначения биологического пола зоосемизма в целом соблюдается в двуязычном словаре — соответствия составляют 95,1% (58 из 61 зоосемизмов). Например, зоосемизм *бирюк* в русском словаре: -а, *м.* ‘Нелюдимый и угрюмый человек, живущий одиночкой’ (*разг*.) (РСС). В двуязычном словаре переводится: -а, *м.* ‘Нелюдимый и угрюмый человек’ (*разг*.) (РКТС). Однако в трёх случаях наблюдаются неточности в обозначении биологического пола зоосемизмов.

Верблюд: -а, *м*. ‘Большой неповоротливый человек’ (СОС). В двуязычном словаре *м.* ‘Большой неповоротливый, горбатый мужчина’ (РКТС).

Голубь: *-я, м.* ‘То же что голубчик. Ласковое и снисходительное обращение к собеседнику; вообще упоминание о том, кто близок или кому сочувствуют’ (*разг.*) (РСС). В двуязычном словаре *-я, м.* ‘Дорогой, ласковое обращение к мужчине или к животному’ (*разг.*) (РКТС).

Козёл: -зла, *м*. ‘Человек, сделавший другому что-то плохое, поступивший нечестно и т.д.’ (СОС). В двуязычном словаре: -зла, *м*. ‘«Лаогунян» – старый козёл, очень сильное бранное слово к мужчине’ (РКТС).

В толковании двуязычного словаря зоосемизмы *верблюд*, *голубь*, *козёл* соотнесены с мужским биологическим полом, в то время как в русских словарях они характеризуют и мужчину, и женщину. Определения двуязычного словаря нуждаются в коррекции: замене маркера биологического пола ‘мужчина’ на маркер ‘человек’.

Третий способ: Зоосемизм относится к женскому грамматическому роду, называет лиц мужского и женского биологического пола. В толковании это может отражаться через маркер ‘человек’. К этому типу относятся 39 зоосемизмов. Из них в 87,2% случаев (34 из 39 зоосемизмов) в РКТС имеется точное соответствие. Например, зоосемизм *сова*: -ы, *ж*. ‘Человек, чувствующий себя вечером, ночью бодрее, работоспособнее, чем утром’ (РСС). Для двуязычного словаря подобные случаи не представляют трудности, поскольку при переводе он ориентируется на маркер биологического пола: -ы, *ж*. ‘Человек, чувствующий себя вечером, ночью бодрее, полуночный кот’ (РКТС).

Определенную сложность для двуязычного словаря составляют толкования без регулярного маркера биологического пола, называющие лицо по характеризующему признаку (‘крикун’) или через синонимы. Например, *шавка*: -и, *ж*. ‘Пустой и злобный крикун’ (*прост., презр.*) (РСС). Двуязычный словарь даёт дословный перевод: ‘Злобный крикун’ (РКТС) и грамматическую помету *женский род*. Сема ‘крикун’ не ориентирует китаеязычного пользователя (в том числе специалиста-лексикографа) в отношении биологического пола зоосемизма *шавка*, для него ориентиром в данном случае является указание на женский грамматический род. Аналогично могут быть интерпретированы зоосемизмы *ищейка* (с семами ‘сыщик, сыскной, шпион’)*, пиявка* (с семами ‘вампир, паразит’).

Описание зоосемизмов *лиса / лисица, птичка* в РКТС также не следует указаниям на биологический пол в русских словарях. Зоосемизм *птичка* в русском словаре соотнесен с мужчиной и женщиной. Но это не эксплицировано в регулярном маркере ‘человек’; на отнесение к женскому и мужскому биологическому полу указывает общеродовое местоимение (*тот*) *кто*. Видимо, такое обозначение пола не понято в двуязычном словаре: в РКТС зоосемизм *птичка* относится только к женщине.

Птичка: -и, *ж. перен*., ‘Ласковое обращение к ребёнку, к женщине, вообще упоминание о том, кто вызывает чувство любви и нежности’ (*разг*.) (РСС).

Птичка: -и, *ж. перен.* ‘«Сяоняоэр» – маленькая птица, ласковое обращение к ребёнку, девушке и женщине’ (*разг*.) (РКТС).

На наш взгляд, эти неточности двуязычной лексикографии являются следствием недостаточной формализованности сведений о биологическом поле вторичных номинаций в русской лексикографии.

Ещё два зоосемизма в двуязычном словаре представлены с грамматической пометой общего рода (*м. и ж.*), но в русских словарях представляются как женский род (*лиса /лисица*).

Лиса / Лисица: -ы, *ж*. ‘Хитрый и льстивый человек’ (*разг.*) (РСС).

Лиса / Лисица: -ы, *ж*. употр. также по отношению к мужскому полу. ‘О хитром, льстивом человеке’ (СОС).

Лиса / Лисица: *м. и ж.* ‘Хитрый, льстивый человек’ (РКТС).

Следовательно, в двуязычном словаре неадекватно отражены потенциальные синтаксические связи зоосемизмов *лиса / лисица*. Грамматическая помета *м.* и *ж.* не исключает атрибутивные и предикативные связи по мужскому роду типа: **Этот лиса / лисица обманул меня*. Русские словари здесь допускают согласование только по женскому роду, на что указывает грамматическая помета *ж*.

Четвертый способ: при зоосемизме имеется указание на общий грамматический род, грамматическая помета *м*. и *ж*.; в толкованиях русских словарей сведения о мужском и женском поле эксплицированы при помощи маркера ‘человек’.

В русских словарях с такой пометой отмечены 11 (из 136) зоосемизмов: *гадина, гнида, зверюга, каракатица, кляча, лошадь, малявка, прилипала / прилипало, притворяшка, скотина, ехидна*. Однако по результатам нашего исследования современного узуса зоосемизмы *гнида, каракатица, кляча, ехидна* в НКРЯ имеют только женский синтаксический род (см. выше), то есть они должны быть отнесены к третьему способу представления рода и пола в русских словарях. Кроме того, зоосемизмы *лошадь* и *прилипало* не имеют характерной для слов общего рода флексии *-а*. Соответственно, они не рассматриваются в данном пункте.

При толковании зоосемизмов общего рода двуязычный словарь следует за русскими словарями, при этом биологический пол (относится к мужчине и женщине) обозначается через маркер *человек*. Например:

Зверюга: -и, *м. и ж.* ‘То же, что зверь, жестокий, свирепый, беспощадный человек’ (*прост., бран.*) (РСС).

Зверюга: -и, *м. и ж.* ‘О чрезвычайно жестоком, свирепом человеке’ (*разг.*) (СОС).

Зверюга: -и *м. и ж. перен*. ‘Жестокий, свирепый, беспощадный человек’ (*разг.*) (РКТС).

Зоосемизм *гадина* в двуязычном словаре представлен только как женский грамматический род. При этом значение толкуется при помощи сем *мерзавец*, *животное*, *скотина*, не ориентирующих китаеязычного пользователя в отношении биологического пола.

Гадина: -ы, *м. и ж. перен*. ‘Подлый, отвратительный, мерзкий человек’ (*прост., презр., также груб., бран.*) (РСС).

Гадина: -ы, *ж*. ‘Мерзавец, животное, скотина’ (*прост., бран.*) (РКТС).

По нашему мнению, в двуязычном словаре для зоосемизма *гадина* предпочтительно добавить грамматическую помету общего рода (*м. и ж.*) и маркер мужского и женского биологического пола *человек*.

Кроме того, помета общего рода не ориентирует китаеязычного пользователя в особенностях синтаксических связей относящихся сюда слов: в вариантности атрибутивного и предикативного согласования при названиях лиц мужского пола, в отличие от названий лиц женского пола. Эту недостающую информацию могли бы восполнить иллюстрации из литературных текстов или образцы сочетаемости зоосемизмов типа: *Он настоящий зверюга, Он настоящая зверюга; Она настоящая зверюга.*

Таким образом, двуязычный русско-китайский словарь в основном адекватно отражает особенности грамматического рода и биологического пола русских зоосемизмов. Исследование выявило некоторые неточности в представлении рода и пола русских зоосемизмов в двуязычном словаре из-за отступлений от информации в русскоязычной лексикографии. Кроме того, выявлены частные проблемы двуязычной лексикографии, связанные с недостаточностью для китаеязычного пользователя той информации о роде и поле, которая имеется в русских словарях, с необходимостью её конкретизации или экспликации, а также формализации.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

В процессе вторичной номинации зоосемизмы приобретают характеризующие значения, не свойственные мотивирующим их зоонимам. Преобразования затрагивают также грамматические свойства зоосемизмов и отношения между грамматическим родом и биологическим полом.

В процессе метафоризации у зоосемизмов происходит переосмысление отношений между грамматическим родом и биологическим полом, зоосемизмы адаптируются в кругу личных существительных. У зоосемизмов, обозначающих лиц мужского пола, могут формироваться особые синтаксические связи (синтаксический род), не соответствующие морфологическому роду. Результаты и степень адаптации, способы адаптации зоосемизмов среди названий лиц характеризуются нерегулярностью и индивидуальностью.

При этом в ряду личных существительных зоосемизмы в целом остаются особым явлением, что составляет теоретический и практический интерес их изучения.

Русские зоосемизмы в наиболее полном объёме и составе представлены в РСС и СОС, отражающих основные принципы их лексикографического описания. Методом сплошной выборки материала в этих двух изданиях нами выявлено 162 зоосемизма. Состав зоосемизмов в двух русских словарях совпадает лишь на 44,4%. Расхождения 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.

При зоосемизмах имеются пометы, указывающие на грамматический род. Применение этих помет в словарях частично различается, при этом наблюдается их неоднозначность. При зоонимах они указывают на грамматический род. При зоосемизмах они могут указывать на грамматический род, на грамматический род и биологический пол одновременно, или только на биологический пол (например, зоосемизм *животное*).

В применении к зоосемизмам пометы *м.* и *ж.* наблюдается непоследовательность. Например, грамматические пометы в двух словарях по-разному ха-

рактеризуют зоосемизм *лошадь*: в РСС он представляется как женский грамматический род; в СОС − как общий грамматический род. В РСС как общий род представлен не только зоосемизм на *-а прилипала*, но и форма по среднему морфологическому роду *прилипало*, что не соответствует традиционному пониманию общего рода.

Существенные расхождения между двумя словарями касаются грамматической характеристики ряда зоосемизмов на *-а*. Зоосемизмы *гадина*, *гнида*, *ехидна*, *каракатица*, *кляча*, *малявка*, *скотина* представлены в РСС как слова общего рода, а в СОС как слова женского рода. Обращение к материалам НКРЯ подтверждает общий род у зоосемизмов *гадина*, *малявка*, *скотина*: характеризуя мужчину, они имеют и мужской, и женский род в атрибутивных и предикативных согласуемых формах.

Расхождения между авторитетными толковыми словарями отчасти отражают подвижность, изменчивость, неустойчивость зоосемизмов, характерную для экспрессивной лексики в целом. Они выявляют также недостаточную разработанность зоосемической проблематики, недооцененность специфики грамматических характеристик зоосемизмов в лингвистике.

Кроме грамматических помет, которые при зоосемизмах могут употребляться также как указания на биологический пол, зоосемизмы обычно сопровождаются дополнительной информацией о биологическом поле. Эта информация не формализована и недостаточно унифицирована. Для обозначения биологического пола зоосемизмов используются следующие лексические маркеры: *мужчина*, *юноша*, *мальчик* – мужской пол; женщина, *дама*, *девочка* – женский пол; человек, местоимения *тот, кто*, название лица по характеризующему признаку (*хитрец*), синоничные названия лиц в форме мужского грамматического рода (*шпион*) – мужской и женский пол.

Отношения между грамматическим родом и биологическим полом в обоих словарях описываются пятью основными способами. Конкретные зоосемизмы в двух словарях распределены по-разному между выявленными общими принципами представления грамматического рода и биологического пола зоосемизмов.

Между двумя русскими словарями имеются расхождения при обозначении биологического зоосемизмов *гадюка*, *крокодил*, *мартышка*. В материалах НКРЯ эти зоосемизмы соотнесены с лицами мужского и женского пола, как это отражено в РСС.

Для сопоставительного анализа мы использовали «Большой русско-китайский толковый словарь новой эпохи». В двуязычном словаре с разной степенью соответствия отражены 136 толкований русских зоосемических значений. Исследование показало, что 26 русских зоосемических значений не нашли отражения в РКТС.

РКТС следует грамматическим пометам русскоязычных словарей, а также руководствуется маркерами биологического пола, принятыми в русскоязычной лексикографии. Здесь выявляются те же пять основных способов представления рода и пола, что и в русских словарях. Как правило, в двуязычном словаре и грамматический род, и биологический пол русских зоосемизмов воспроизводятся точно.

Исследование выявило некоторые неточности в представлении рода и пола русских зоосемизмов в двуязычном словаре из-за отступлений от информации в русскоязычной лексикографии. Отступления от характеристик в русских словарях составляют в каждой группе от 5 до 12 процентов.

Наибольшую сложность для двуязычного словаря составляют толкования зоосемизмов без регулярного маркера биологического пола ‘человек’. При описании биологического пола по характеризующему значению (*шавка* – ‘крикун’, через синоним (‘вампир’, ‘шпион’) или местоимениям *тот, кто* буквальный перевод на китайский язык не ориентирует китаеязычного пользователя в отношении биологического пола зоосемизмов.

Кроме того, выявлены частные проблемы двуязычной лексикографии, связанные с недостаточностью для китаеязычного пользователя той информации о роде и поле, которая имеется в русских словарях, с необходимостью ее конкретизации, экспликации или формализации. Например, помета общего рода не ориентирует китаеязычного пользователя в особенностях синтаксических связей относящихся сюда слов: в вариантности атрибутивного и предикативного согласования при названиях лиц мужского пола, в отличие от названий лиц женского пола. Эту недостающую информацию могли бы восполнить иллюстрации из литературных текстов или образцы сочетаемости зоосемизмов типа: *Он настоящий зверюга*, *Он настоящая зверюга*; *Она настоящая зверюга*.

Обращение к двуязычному русско-китайскому словарю позволило выявить в описаниях русских словарей неоднозначные решения или недостаточные для иноязычного пользователя сведения. Обращение к двуязычной лексикографии выявляет прикладные аспекты проблемы рода и пола в описании русских зоосемизмов.

Библиографический список

1. Битокова С.Х. Метафорическое использование зоонимов в формировании языковой картины мира. *Проблемное описание и преподавание романо-германских языков*. Нальчик: Кабардино-Балкарский государственный университет. 1996; № 2: 24 – 30.
2. Скляревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Наука, 2004.
3. Цай Сяо-лин. Наименования лиц с негативным значением в русском языке. *Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Международная интернет-конференция.* Москва: Московский государственный университет леса. 2004: 313 – 315.
4. Солнцева Н.В. *Сопоставительный анализ зоонимов русского, французкого и немецкого языков в этносемантическом аспекте*. Диссертация … кандидата филологических наук: Омск, 2004.
5. Черемисина М.И., Соппа Н.С. К вопросу о семантике зоохарактеристик (на материале русского образа «петух»). *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*. Новосибирск, 1973; № 2: 55 – 69.
6. Литвин Ф.А. Об изучении разновидности зооморфных характеристик (на материале английского языка). *В помощь преподавателям иностранных языков*. Новосибирск. Наука. Сибирское отделение, 1974; № 5: 81 – 92.
7. Литвин Ф.А. Зооморфизмы в синтаксической позиции определения (на материале английского языка). *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*. Новосибирск, 1975; № 4: 20 – 28.
8. Рыжкина О.А. ЛСГ зооморфизмов с общим семантическим компонентом «неловкий». *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*. Новосибирск, 1978; № 7: 72 – 86.
9. Рыжкина О.А. Зооморфизмы со значением «трудолюбивый» в русском и английском языках. *В помощь преподавателям иностранных языков*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1979; № 10: 69 – 82.
10. Кудрявцева И.А. Образно-экспрессивные лексико-семантические варианты существительного wurm (червяк). *В помощь преподавателям иностранных языков*. Новосибирск. Наука. Сибирское отделение, 1979; № 10: 83 – 88.
11. Патюкова Р.В. Зооморфная метафора как одна из составляющих образности публичного выступления (на материале английского и русского языков). *Вестник Адыгейского государственного университета*. Майкоп, 2009; № 2: 193 – 199.
12. Маслов А.С. Зоометафорическое смыслопорождение как актуальный процесс речевого дискурса. *Актуальные исследования в сфере культуры и искусств: сборник докладов всероссийской студенческой научно-практической конференции.* Белгород, 2010.
13. Сансызбаева С.К. *Казахско-русский словарь зооморфных характеристик человека*. Алма-Аты: Издательство Академии наук КазССР, 2000.
14. Исенова Ф.К. Мотивационно-сопоставительный анализ по типам и видам мотивированности зоосемизмов в казахском языке. *Филология в парадигме гуманитарных наук: традиции и современность*: Международная научно-теоретическая конференция. Караганда, 2008: 185 – 189.
15. Тыбыкова Л.Н. К вопросу о семантической структуре зооморфного образа «собака» в алтайском и русском языках. *Социокультурное взаимодействие алтайского и русского народов в истории государства Российского:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Бийск, 2006: 115 – 124.
16. Тыбыкова Л.Н. Этнокультурная специфика зооморфного образа «медведь» в алтайском языке в сопоставительном аспекте. *Урал – Алтай: через века в будущее:* III Всероссийская тюркологическая конференция, посвященная 110-летию со дня рождения Н.К. Дмитриева. Уфа, 2008: 25 – 260.
17. Рыжкина О.А. Исследование зоонимических метафор в русской и турецкой лингвокультурах (предварительные данные). *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Новосибирск, 2009; № 2: 18 – 27.
18. Родионов М.А *Бестиарий II. Зооморфизмы Азии: движение во времени*. Санкт-Петербург: МАЭ РАН, 2012.
19. Ли И. Лексикографические особенности русских зоосемизмов на фоне китайского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4.
20. Цай Сяо-лин. Зоонимы и зоосемизмы в отношении к роду и биологическому полу. *Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы*: Вестник факультета русского языка и литературы. Тайбэй, 2006; № 9: 84 – 93.
21. Шульга М.В. *Грамматические оппозиции в истории морфологии имени*. Москва: Индрик, 2017.
22. *Русский семантический словарь*. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. Под общей редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: «АЗБУКОВНИК», 2000.
23. Дуличенко Л.В. *Словарь обидных слов: наименования лиц с негативным значением*. Тарту: Тартуский университет, 2000.
24. Зализняк А.А. *«Русское именное словоизменение» с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
25. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru.
26. *Грамматика русского языка.* Под редакцией В.В. Виноградова. Москва: АН СССР, 1960.
27. *Русская грамматика.* Москва: Наука, 1980.
28. 潘国民 《新时代俄汉详解大词典》历经10年编纂完成 俄罗斯学刊, 2015.

29. 新时代俄汉详解大词典 北京：商务印书馆, 2014.
30. Ли И. Русские зоосемизмы в зеркале русско-китайского словаря. *Вестник ПермГУ*. 2020; № 3.

References

1. Bitokova S.H. Metaforicheskoe ispol'zovanie zoonimov v formirovanii yazykovoj kartiny mira. *Problemnoe opisanie i prepodavanie romano-germanskih yazykov*. Nal'chik: Kabardino-Balkarskij gosudarstvennyj universitet. 1996; № 2: 24 − 30.
2. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2004.
3. Caj Syao-lin. Naimenovaniya lic s negativnym znacheniem v russkom yazyke. *Problemy izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka i literatury: Mezhdunarodnaya internet-konferenciya*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet lesa. 2004: 313 − 315.
4. Solnceva N.V. *Sopostavitel'nyj analiz zoonimov russkogo, francuzkogo i nemeckogo yazykov v `etnosemanticheskom aspekte*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk: Omsk, 2004.
5. Cheremisina M.I., Soppa N.S. K voprosu o semantike zooharakteristik (na materiale russkogo obraza «petuh»). *Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya*. Novosibirsk, 1973; № 2: 55 − 69.
6. Litvin F.A. Ob izuchenii raznovidnosti zoomorfnyh harakteristik (na materiale anglijskogo yazyka). *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov*. Novosibirsk. Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1974; № 5: 81 − 92.
7. Litvin F.A. Zoomorfizmy v sintaksicheskoj pozicii opredeleniya (na materiale anglijskogo yazyka). *Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya*. Novosibirsk, 1975; № 4: 20 − 28.
8. Ryzhkina O.A. LSG zoomorfizmov s obschim semanticheskim komponentom «nelovkij». *Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya*. Novosibirsk, 1978; № 7: 72 − 86.
9. Ryzhkina O.A. Zoomorfizmy so znacheniem «trudolyubivyj» v russkom i anglijskom yazykah. *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1979; № 10: 69 − 82.
10. Kudryavceva I.A. Obrazno-`ekspressivnye leksiko-semanticheskie varianty suschestvitel'nogo wurm (chervyak). *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov*. Novosibirsk. Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1979; № 10: 83 − 88.
11. Patyukova R.V. Zoomorfnaya metafora kak odna iz sostavlyayuschih obraznosti publichnogo vystupleniya (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov). *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Majkop, 2009; № 2: 193 − 199.
12. Maslov A.S. Zoometaforicheskoe smysloporozhdenie kak aktual'nyj process rechevogo diskursa. *Aktual'nye issledovaniya v sfere kul'tury i iskusstv: sbornik dokladov vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Belgorod, 2010.
13. Sansyzbaeva S.K. *Kazahsko-russkij slovar' zoomorfnyh harakteristik cheloveka*. Alma-Aty: Izdatel'stvo Akademii nauk KazSSR, 2000.
14. Isenova F.K. Motivacionno-sopostavitel'nyj analiz po tipam i vidam motivirovannosti zoosemizmov v kazahskom yazyke. *Filologiya v paradigme gumanitarnyh nauk: tradicii i sovremennost'*: Mezhdunarodnaya nauchno-teoreticheskaya konferenciya. Karaganda, 2008: 185 − 189.
15. Tybykova L.N. K voprosu o semanticheskoj strukture zoomorfnogo obraza «sobaka» v altajskom i russkom yazykah. *Sociokul'turnoe vzaimodejstvie altajskogo i russkogo narodov v istorii gosudarstva Rossijskogo:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Bijsk, 2006: 115 − 124.
16. Tybykova L.N. `Etnokul'turnaya specifika zoomorfnogo obraza «medved'» v altajskom yazyke v sopostavitel'nom aspekte. *Ural − Altaj: cherez veka v buduschee:* III Vserossijskaya tyurkologicheskaya konferenciya, posvyaschennaya 110-letiyu so dnya rozhdeniya N.K. Dmitrieva. Ufa, 2008: 25 − 260.
17. Ryzhkina O.A. Issledovanie zoonimicheskih metafor v russkoj i tureckoj lingvokul'turah (predvaritel'nye dannye). *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. Novosibirsk, 2009; № 2: 18 − 27.
18. Rodionov M.A *Bestiarij II. Zoomorfizmy Azii: dvizhenie vo vremeni*. Sankt-Peterburg: MA`E RAN, 2012.
19. Li I. Leksikograficheskie osobennosti russkih zoosemizmov na fone kitajskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4.
20. Caj Syao-lin. Zoonimy i zoosemizmy v otnoshenii k rodu i biologicheskomu polu. *Problemy izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka i literatury*: Vestnik fakul'teta russkogo yazyka i literatury. Tajb`ej, 2006; № 9: 84 − 93.
21. Shul'ga M.V. *Grammaticheskie oppozicii v istorii morfologii imeni*. Moskva: Indrik, 2017.
22. *Russkij semanticheskij slovar'*. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij. Pod obschej redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: «AZBUKOVNIK», 2000.
23. Dulichenko L.V. *Slovar' obidnyh slov: naimenovaniya lic s negativnym znacheniem*. Tartu: Tartuskij universitet, 2000.
24. Zaliznyak A.A. *«Russkoe imennoe slovoizmenenie» s prilozheniem izbrannyh rabot po sovremennomu russkomu yazyku i obschemu yazykoznaniyu*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
25. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru>.
26. *Grammatika russkogo yazyka.* Pod redakciej V.V. Vinogradova. Moskva: AN SSSR, 1960.
27. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980.
28. 潘国民 《新时代俄汉详解大词典》历经10年编纂完成 俄罗斯学刊, 2015.
29. 新时代俄汉详解大词典 北京：商务印书馆, 2014.
30. Li I. Russkie zoosemizmy v zerkale russko-kitajskogo slovarya. *Vestnik PermGU*. 2020; № 3.

Статья поступила в редакцию 13.08.20

УДК 811.161.1+81.34 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00965

***Li Luokai**, postgraduate, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: loveangelgirl58@gmail.com*

PHONETIC REALIZATION OF INTONATIONAL CONSTRUCTIONS №1 IN REFERENCE PRONUNCIATION IN RUSSIAN. The article focuses phonetic realization of intonational construction (IC) №1 in Russian in affirmative sentences with analyzing the fundamental frequency on different parts of utterance and timing of the falling accent by the experimental phonetic methods. During the experiment, by using a program Praat 51 sentences with pre-centers of IC were analyzed, which were selected from audio accessories of modern works on teaching Russian as a foreign language. Then were received intonograms of related records and following parameters were measured: the initial tone in syntagma, the tone at the beginning and the end of intonational fall, interval of intonational fall, time from the beginning of intonational fall to the beginning of the stressed vowel of the accented word. The obtained data show that in 96% of all studied cases the fall of tone in IC №1 started before the beginning of the stressed vowel of the accented word (center of the IC), compared with the beginning of intonational fall the end of fall nearer to the beginning of the stressed vowel of the accented word and falling interval is related to speaker's pitch frequency.

*Key words***: realization of intonational constructions, syntagma, pitch frequency, center of intonational constructions.**

***Ли Локай**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: loveangelgirl58@gmail.com*

ФОНЕТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИК-1 В ЭТАЛОННЫХ ПРОИЗНЕСЕНИЯХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию особенностей фонетической реализации ИК-1 в русском языке в утвердительном предложении с помощью анализа частоты основного тона (ЧОТ) в разных частях высказывания, в том числе тайминга нисходящего акцента экспериментально-фонетическими методами. В ходе эксперимента с помощью программы Praat было проанализировано 51 эталонное предложение с предцентровой частью, отобранное из аудиоприложений к современным работам по преподаванию русского языка как иностранного. Были получены интонограммы соответствующих записей и измерены следующие параметры: начальный тон в синтагме с ИК-1, тон в начале и конце падения, интервал падения, время начала падения относительно начала ударного гласного акцентированного слова. Полученные данные свидетельствуют о том, что падение тона в ИК-1 в 96% всех исследованных случаев возникало до начала ударного гласного акцентированного слова (центра ИК).

Ключевые слова: **реализация ИК; синтагма; частота основного тона; центр ИК**.

Интонация – комплексное фонетическое средство, с помощью которого в процессе речевой коммуникации осуществляется выполнение ряда функций:

1) оформление слов или словосочетаний в предложении (высказывании);
2) деление предложения (потока речи) на семантические компоненты;
3) выделение речевых единиц из числа однородных;
4) противопоставление высказываний по их цели, например, утверждение, вопрос, восклицание, побуждение;
5) выражение эмоционального состояния говорящего и его отношения к высказыванию [1, с. 166].

В 19 веке в лингвистике господствовал сравнительно-исторический подход к языку. В дальнейшем внимание лингвистов постепенно обращается к актуальным живым языковым явлениям, в том числе интонации. Изначально интонация рассматривается преимущественно в её синтаксическом аспекте. Так, А.А. Шахматов считал, что интонация является одним из средств синтаксиса в широком смысле: «Интонация, разумея под этим и ударение предложения, и словоударение, и темп речи, может дать ряд указаний на взаимные грамматические отношения слов в предложении» [2, с. 16]. Таким образом, интонация выражает синтаксические отношения между словами в предложении. А.М. Пешковский (1878 – 1933) в своей работе «Русский синтаксис в научном освещении» указывал, что вопросительные предложения отличаются особой вопросительной интонацией, характеризующейся особо высоким произношением того слова, к которому преимущественно относится вопрос [3, с. 393].

В 70-х годах XX века в русской лингвистике утверждается интонационная система Е.А. Брызгуновой, особенно широко её теория интонационных конструкций (ИК) используется в обучении иностранцев русскому языку. В теории Е.А. Брызгуновой каждый тип ИК относится к высказываниям с определенным синтаксическим строением. Кроме того, между типами ИК и лексико-синтаксическим составом высказывания (т.е. синтаксическим строением и лексическим составом) имеется многомерная зависимость.

В книге «Практическая фонетика и интонация русского языка» (1963) Е.А. Брызгунова отмечала: 1) интонация рассматривается с эмоциональной стороны как средство выражения чувств, как средство выразительной речи; 2) для интонационного анализа существенным является синтагматический состав предложения, и главные вопросы интонационного анализа смысловой стороны речи соотносятся с синтагматическим членением; 3) интонация выражает смысловые различия с помощью синтагматического членения, т.е. синтагматическое членение выполняет смыслоразличительную роль [4, с. 156 – 188]. В «Русской грамматике» (1980) определение интонационной конструкции связывается с синтаксисом: «Тип соотношения тона, тембра, интенсивности и длительности звучащей речи, способный противопоставить несовместимые в одном контексте смысловые различия высказываний с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или высказываний с разным синтаксическим строением, но одинаковым звуковым составом словоформ, называется интонационной конструкцией» [5, с. 97].

Таким образом, в концепции Е.А. Брызгуновой интонационная конструкция понимается как минимальная смыслоразличительная единица просодического уровня. Смыслоразличительные возможности интонации наиболее ярко проявляются при сравнении высказываний с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или высказываний с разным синтаксическим строением, но одинаковым звуковым составом словоформ [4, с. 166 – 167].

В то же время Е.А. Брызгунова связывает интонацию с языковой ситуацией в коммуникации: смысловое противопоставление высказывания реализуется в конкретной языковой ситуации, т.е. смыслоразличительная функция интонации отражена в максимальной степени, когда противоположным высказываниям невозможно одновременно появляться в одном контексте. При такой ситуации в одном контексте невозможно заменить одно предложение другим без изменения смысла. Ср.:

1. *Весна наступа[1]ла* (выражение завершённости).
2. *Весна наступа[3]ла?* (общий вопрос).
3. *Кака[2]я у меня работа?* (специальный вопрос).
4. *Кака[7]я у меня работа!* (выражение отрицания).

Когда высказывания, выражающие разные смыслы, сосуществуют в одном и том же контексте, смыслоразличительная функция интонации ослабляется, так что интонационное средство только может разграничить различия в стилистическом и экспрессивном аспекте между высказываниями. Ср.:

1. *Закро[2]йте, пожалуйста, дверь!* (выражение требования).
2. *Закро[3]йте, пожалуйста, дверь!* (выражение просьбы).

На основе противопоставления высказывания с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или с разным синтаксическим строением, но одинаковым звуковым составом словоформ, Е.А. Брызгуновой выделяются 7 типов интонационных конструкций в русском языке. Таким образом, Е.А. Брызгунова использует фонологический метод при создании интонационной системы и классификации интонационных конструкций, рассматривая различия между разными реализациями ИК с помощью анализа тона на разных частях в высказываниях (предцентровая часть, центр, постцентровая часть), длительности гласного центра, интенсивности на гласном центра, гортанной смычки, паузы [5, с. 99 – 121].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что Е.А. Брызгунова разработала описание реализаций ИК с точки зрения синтаксиса и фонологии в конкретных видах предложений по цели высказывания.

В настоящей статье рассматривается фонетическая реализация ИК-1 в русском языке в утвердительном предложении с помощью анализа частоты основного тона (ЧОТ) на разных частях высказывания.

ИК-1 считается нейтральной интонацией т.к. она обычно выражает завершенность или относительную семантико-синтаксическую завершенность в случае отсутствия усиления или противопоставления. Её фонетическое описание приводит Е.А. Брызгунова: «…нерезкое понижение тона в центре может сочетаться с увеличением интенсивности гласного» [6, с. 196], другими словами, традиционно схема реализации ИК-1 в русском языке описывается как падение ИК-1 на ударном гласном акцентируемого слова.

Для эксперимента было отобрано 51 предложение с предцентровой частью из аудиозаписей к современным работам по преподаванию русского языка как иностранного [7, с. 134 – 136; 8, с. 9 – 10], записанных от 2 мужчин и 2 женщин: М1 и Ж1 [7, с. 134 – 136], М2 и Ж2 [8, с. 9 – 10].

В ходе эксперимента с помощью программы Praat были получены интонограммы соответствующих записей и измерены следующие параметры: начальный тон в синтагме с ИК-1, тон в начале и конце падения, интервал падения, время начала падения относительно начала ударного гласного акцентированного слова. Ниже на рис. 1 и 2 в качестве иллюстрации приведен пример измерений во фразе *Он гуля[1]ет.*

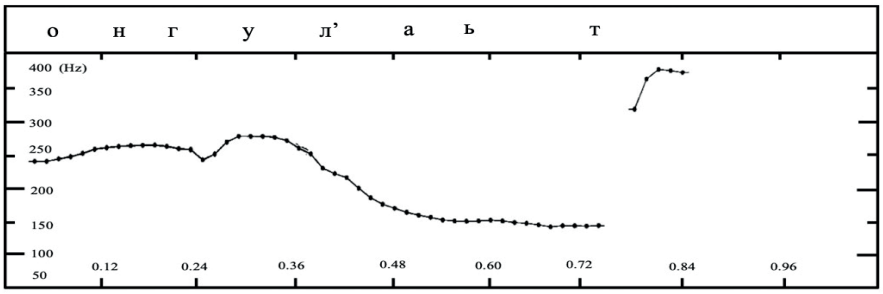


Рис. 1. Интонограмма фразы *Он гуля[1]ет*

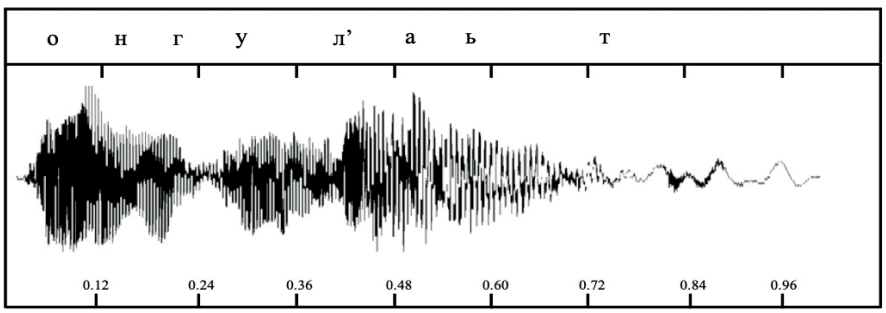


Рис. 2. Осциллограмма фразы *Он гуля[1]ет*

На рис. 1 точки соответствуют следующим значениям:

- точка **а** – значение начального тона в синтагме, 241 Гц;
- точка **б** – значение ЧОТ в начале падения, 283 Гц;
- с точки **б** по **г** – место падения [**гул'а́ь**];
- точка **г** значение ЧОТ в конце падения, 136 Гц, следовательно, интервал падения равен 147 Гц.
- Расстояние между точками **б** и **в –** место начала падения относительно начала ударного гласного акцентированного слова, − 195мс.
- с точки **г** по **в –** место конца падения относительно начала ударного гласного акцентированного слова, +193мс.

Результаты измерений приведены в табл. 1 и 2.

На основании данных, приведенных в табл. 1, можно заключить следующее.

У диктора М1 диапазон значения частоты начального тона в синтагме, оформленной с помощью ИК-1, составляет 104 – 158 Гц, в среднем 124 Гц; значение ЧОТ в начале падения находится в пределах 113 – 166 Гц, в среднем 150

Таблица 1

Начальный тон, начало падения, конец падения, интервал падения, начало падения относительно начала ударного гласного, место падения в аудиофайлах [7]

Экспериментальная фраза (выделен центр ИК), диктор	значение начального тона в синтагме (Гц)	Значение ЧОТ в начале падения (Гц)	Значение ЧОТ в конце падения (Гц)	Интервал падения (Гц)	Время начала падения относительно начала ударного гласного (мс)	Время конца падения относительно начала ударного гласного (мс)	Место падения
Дорога дом**о**й. (М1)	117.4	159	85	74	– 139	+ 046	[д а м о]
Это фот**о**граф. (М1)	127.7	156	84	72	– 095	+ 030	[т о]
Магазин гастрон**о**м. (М1)	104.2	143	92	51	– 180	+ 015	[а н о]
Загородные прог**у**лки. (М1)	157.9	138	83	55	– 060	+ 074	[а г у]
Молодой композ**и**тор. (М1)	112.3	152	87	65	– 197	+ 046	[п а з'и]
Заказать разгов**о**р. (М1)	116.6	113	87	26	– 075	+ 044	[а в о]
За городом повор**о**т. (М1)	128.5	166	98	68	– 120	+ 093	[в а р о]
Холодно под Москв**о**й. (М1)	142	154	93	61	– 254	+ 045	[а с к в о]
Пароход на Волгогр**а**д. (М1)	117	134	92	42	– 224	+ 088	[а г р а]
Поговорить по душ**а**м. (М1)	115.6	152	90	62	– 462	+ 075	[т'ь п ъ д у ш а м]
Он работает в поликл**и**нике. (М1)	142.3	163	89	74	– 150	+ 090	[к л' и н'и]
В Москв**е** летом тепло. (М1)	115.9	165	119	46	– 225	+ 390	[а с к в'е л'е т ъ м]
Дом х**о**лодно. (Ж1)	179.5	323	146	177	– 149	+ 165	[х о л ъ д]
Стакан вод**ы**. (Ж1)	192	264	140	124	– 134	+ 210	[а д ы]
Городской авт**о**бус. (Ж1)	182.6	265	147	118	– 160	+ 106	[ф т о]
Утром з**а**морозки. (Ж1)	233.5	270	148	122	– 195	+ 119	[м з а м]
Дорогой д**о**ктор. (Ж1)	180.8	294	144	150	– 150	+ 120	[j д о]
Продавать кор**о**ву. (Ж1)	213.9	278	144	134	– 133	+ 242	[к а р о в у]
Иду за д**о**ктором. (Ж1)	232.6	310	148	162	– 150	+ 374	[а д о к т ъ р]
Дом за поворотом. (Ж1)	186	272	143	129	– 134	+ 135	[в а р о]
Мороз на дворе. (Ж1)	190.5	243	139	104	– 150	+ 223	[в а р 'е]
Собака около д**о**ма. (Ж1)	247.4	250	145	105	– 180	+ 183	[ъ д о м]
Я иду в университ**е**т. (Ж1)	218.3	231	125	106	– 213	+ 075	[и т'е]
Он гул**я**ет в парке. (Ж1)	256.6	278	155	123	– 162	+ 135	[у л'а ь]
Он занима**е**тся в библиотеке. (Ж1)	260.4	319	158	161	– 135	+ 193	[и м а ь]

Гц; значение ЧОТ в конце падения – в пределах 83 – 119 Гц, в среднем 91 Гц; интервал падения составляет 26 – 74 Гц, в среднем 58 Гц.

У диктора Ж1 диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 180 – 260 Гц, в среднем 213 Гц; значение ЧОТ в начале падения находится в пределах 231 – 323 Гц, в среднем 277 Гц; значение ЧОТ в конце падения – в пределах125 – 158 Гц, в среднем 145 Гц; интервал падения составляет 104 – 177 Гц, в среднем 132 Гц.

Следует отметить, что абсолютное среднее значение ЧОТ женского голоса на разных частях синтагмы выше мужского на 54 – 127 Гц., в среднем – на 90 Гц.

Данные табл. 1 позволяют также сделать вывод о том, что понижение ЧОТ начинается за –060 / –462 мс. (в среднем − 169 мс.) до начала ударного гласного и заканчивается за +015 / +390 мс. (в среднем +133 мс.) относительно начала ударного гласного; в 24% всех случаев начало понижения зафиксировано на предшествующем слове перед акцентированным словом, в 60% случаев – на предударном слоге в акцентированном слове и в 16% – на согласном перед ударным гласным акцентированного слога. Таким образом, начало падения никогда не приходится на ударный гласный акцентированного слова.

Таблица 2

Начальный тон, начало падения, конец падения, интервал падения, начало падения относительно начала ударного гласного, место падения в аудиофайлах [8].

Экспериментальная фраза (выделен центр ИК), диктор	значение начального тона в синтагме (Гц)	Значение ЧОТ в начале падения (Гц)	Значение ЧОТ в конце падения (Гц)	Интервал падения (Гц)	Врем начала падения относительно начала ударного гласного (мс)	Время конца падения относительно начала ударного гласного (мс)	Место падения
Это фон**е**тика. (М2)	139.6	170	81	89	– 272	+ 091	[ъ ф а н э]
Это на**у**ка. (М2)	107.6	142	94	48	– 105	+ 074	[а у]
Это т**е**рмин. (М2)	92.82	173	84	89	– 241	+ 241	[ъ т'е р м'и н]
Это вопр**о**с. (М2)	88.82	158	86	72	– 211	+ 075	[а п р о]
Это тенд**е**нция. (М2)	94.92	180	92	88	– 241	+ 090	[т ы н д э н]
Звуковая сторона язык**а**. (М2)	121.9	135	75	60	– 347	+ 076	[и з ы к а]
Словесное удар**е**ние. (М2)	97	149	79	70	– 358	+ 119	[ь у д а р'е]

Состав слова. (М2)	107.2	166	83	83	– 258	+ 116	[а ф с л о]
Лексические единицы. (М2)	98.8	156	94	62	– 317	+ 016	[и д'и н'и]
Хорошее знание. (М2)	99.8	180	91	89	– 240	+ 046	[ь з н а]
На первом курсе изучают фонетику. (М2)	98.9	170	87	83	– 313	+ 060	[ю т ф а н э]
На первом курсе изучают фонетику. (М2)	110.7	164	99	65	+ 076	+ 300	[е р в ъ м]
Фонетика изучает звуковую сторону языка. (М2)	113.3	130	85	45	– 400	+ 027	[н у и з ы к а]
Фонетика изучает звуковую сторону языка. (М2)	109.5	150	88	62	– 030	+ 389	[в у j у с т о р ъ]
Фонетика изучает звуковую сторону языка. (М2)	138.7	179	97	82	+ 045	+ 360	[э т' ь к ъ и з]
Это фонетика. (Ж2)	252.8	327	195	132	– 226	+ 046	[ф а н э]
Это наука. (Ж2)	256.9	314	191	123	– 180	+ 135	[а у]
Это термин. (Ж2)	257	305	192	113	– 301	+ 134	[т ъ т'е]
Это вопрос. (Ж2)	244	294	190	104	– 318	+ 045	[а п р о]
Это тенденция. (Ж2)	244.9	300	194	106	– 252	+ 133	[т ы н д э н]
Звуковая сторона языка. (Ж2)	226.6	258	186	72	– 404	+ 089	[и з ы к а]
Словесное ударение. (Ж2)	225	271	192	79	– 224	+ 136	[д а р'е]
Состав слова. (Ж2)	231.1	283	193	90	– 399	+ 194	[с л о]
Лексические единицы. (Ж2)	228.1	253	196	57	– 155	+ 62	[и н'и]
Хорошее знание. (Ж2)	234.9	285	196	89	– 336	+ 211	[ь з н а н]
Фонетика изучает звуковую сторону языка. (Ж2)	231.9	239	182	57	– 393	+ 060	[ы к а]

Приведенные в табл. 2 данные можно обобщить следующим образом:

У диктора М2 диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 89 – 140 Гц, в среднем 108 Гц; значение ЧОТ в начале падения находится в пределах 130 – 180 Гц, в среднем 160 Гц; значение ЧОТ в конце падения – в пределах 75 – 99 Гц, в среднем 88 Гц; интервал падения – 45 – 89 Гц, в среднем 72 Гц.

У диктора Ж2 диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 225 – 257 Гц, в среднем 239 Гц; значение ЧОТ в начале падения находится в пределах 239 – 327 Гц, в среднем 284 Гц; значение ЧОТ в конце падения – в пределах182-196 Гц, в среднем 192 Гц; интервал падения – 57 – 132 Гц, в среднем 93 Гц.

Абсолютное среднее значение ЧОТ женского голоса на разных частях синтагмы выше мужского на 104 – 131 Гц, в среднем – на 117 Гц.

Данные табл. 2 дают также возможность утверждать, что понижение ЧОТ в речи дикторов исследованного пособия начинается за –030 / –405 мс. (в среднем −246 мс.) и заканчивается за +016 / +389 мс. (в среднем +130 мс.) относительно начала ударного гласного; в 38% всех случаев начало понижения зафиксировано на предшествующем слове перед акцентированным словом, в 50% случаев – на предударном слоге в акцентированном слове и в 4% – на согласном перед ударным гласным акцентированного слога. Таким образом, начало падения приходится на ударный гласный акцентированного слова лишь в 8% случаев.

Обобщенные по всем информантам данные исследования приведены ниже на рис. 3 – 5.



Рис. 3. Место начала падения ЧОТ во фразах с ИК-1

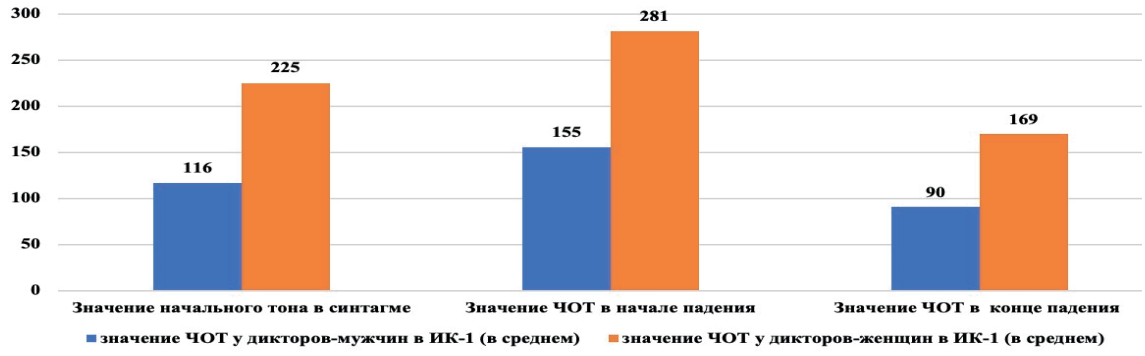


Рис. 4. Значение на разных частях высказывания у дикторов-мужчин и у дикторов-женщин в ИК-1



Рис. 5. Значение интервала падения у дикторов-мужчин и у дикторов-женщин в ИК-1

Основываясь на представленные данные можно заключить следующее: в синтагме, оформленной с помощью ИК-1, в произношении эталонных дикторов в начало понижения тона 31% всех случаев зафиксировано на слове, предшествующем акцентируемому, в 55% случаев – на предударном слоге и в 10% – на согласном перед ударным гласным акцентированного слога. Таким образом, падение тона в ИК-1 в 96% всех исследованных случаев начиналось до начала ударного гласного акцентированного слова (центра ИК).

В речи дикторов-мужчин, озвучивавших проанализированные пособия, диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 89 – 158 Гц, в среднем 116 Гц; значение ЧОТ в начале падения находится в пределах 113 – 180 Гц, в среднем 155 Гц; значение ЧОТ в конце падения – в пределах 75 – 119 Гц, в среднем 90 Гц; интервал падения – 26 – 89 Гц, в среднем 65 Гц. В речи дикторов-женщин диапазон значения частоты начального тона в синтагме составляет 180 – 260 Гц, в среднем 225 Гц; значение ЧОТ в начале падения находится в пределах 231 – 327 Гц, в среднем 281 Гц; значение ЧОТ в конце падения – в пределах 125 – 196 Гц, в среднем 169 Гц; интервал падения – 57 – 177 Гц, в среднем 113 Гц. Таким образом, абсолютное среднее значение ЧОТ женского голоса выше мужского на 79 – 109 Гц на разных частях высказывания (различия составляют около 46%), среднее значение интервала падения у дикторов-женщин выше, чем у дикторов-мужчин на 48 Гц (различия составляют 42%), что объясняется наличием связи между частотой основного тона говорящего и тональным изменением, т.е. на более высокой частоте основного тона голоса величина падения больше.

Понижение ЧОТ в эталонных фразах, оформленных ИК-1, начинается за –030 / −462 мс. (в среднем –208 мс.) и заканчивается за +015 / +390 мс. (в среднем +132 мс.) относительно начала ударного гласного, следовательно, на ударный гласный приходится только завершающая часть падения тона.

Библиографический список

1. Князев С.В., Пожарицкая С.К. *Современный русский литературный язык: фонетика, орфоэпия, графика и орфография.* Москва: МГУ, 2012.
2. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Под редакцией и с примечаниями. Е. Истриной. Ленинград: Академия наук СССР,1925.
3. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Министерства просвещения РСФСР, 1956.
4. Брызгунова Е.А. *Практическая фонетика и интонация русского языка*. Москва: МГУ, 1963.
5. Брызгунова Е.А. Русская грамматика. *Интонация*. Москва: Наука, 1980; Т. 1: 96 – 122.
6. Брызгунова Е.А. *Звуки и интонация русской речи*. Москва: Русский язык, 1977.
7. Одинцова И.В. *Звуки. Ритмика. Интонация:* учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2014.
8. Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. *По-русски – с хорошим произношением.* Практический курс звучащей речи. Москва: Русский язык. Курсы, 2019.

References

1. Knyazev S.V., Pozharickaya S.K. *Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk: fonetika, orfo`epiya, grafika i orfografiya*. Moskva: MGU, 2012.
2. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Pod redakciej i s primechaniyami. E. Istrinoj. Leningrad: Akademiya nauk SSSR,1925.
3. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1956.
4. Bryzgunova E.A. *Prakticheskaya fonetika i intonaciya russkogo yazyka*. Moskva: MGU, 1963.
5. Bryzgunova E.A. Russkaya grammatika. *Intonaciya*. Moskva: Nauka, 1980; T. 1: 96 − 122.
6. Bryzgunova E.A. *Zvuki i intonaciya russkoj rechi*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
7. Odincova I.V. *Zvuki. Ritmika. Intonaciya:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2014.
8. Barhudarova E.L., Pankov F.I. *Po-russki − s horoshim proiznosheniem.* Prakticheskij kurs zvuchaschej rechi. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2019.

Статья поступила в редакцию 18.08.20

УДК 811.512.157

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00966

Luginova O.A., *junior research associate, Olonkho research institute, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: oxsanaa@list.ru*

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF VOCABULARY OF YAKUT WOMEN'S HEAD JEWELRY. The purpose of the study is to identify lexical and semantic features of the vocabulary of women's jewelry of the Yakuts. The scientific topicality of the study is to conduct comprehensive analysis of thematic subgroups of the specified vocabulary. As part of the study, the structural-semantic analysis of women's head jewelry group in the Yakut language is carried out for the first time. Based on the way of wearing jewelry and its intended use, the lexical units of the group are divided into the following thematic subgroups: hair jewelry, head-mounted jewelry, eye jewelry, and ear jewelry. In total, 14 lexical units are identified, that belong to the lexical-semantic group "women's head jewelry" in the Yakut language. The structural diversity, one-component and two-component lexical units help to identify and describe the units in the course of the study.

Key words: **Yakut language, women's jewelry, vocabulary, semantics of word, vocabulary of Yakut language.**

О.А. Лугинова, *мл. науч. сотр. научно-исследовательского института олонхо Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oxsanaa@list.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ЖЕНСКИХ ГОЛОВНЫХ УКРАШЕНИЙ ЯКУТОВ

Цель исследования – выявить лексико-семантическую особенность лексики женских головных украшений якутов. Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе тематических подгрупп указанной лексики. В рамках исследования впервые проведен структурно-семантический анализ группы «женские головные украшения» якутского языка. По способу ношения и по предназначению лексические единицы группы «Женские головные укра-

шения» были сгруппированы в следующие тематические подгруппы: украшения для волос, налобные украшения, украшения для глаз и ушные украшения. Всего выявлено 14 лексических единиц, относящихся к лексико-семантической группе «Женские головные украшения» в якутском языке. По структурному разнообразию определены и описаны однокомпонентные и двухкомпонентные лексические единицы.

Ключевые слова: **якутский язык, женские украшения, лексика, семантика слова, лексика якутского языка.**

Украшения всегда сопровождали весь жизненный цикл якутской женщины. Их форма, изысканность, материал изготовления, объем, орнамент подтверждали социальный статус женщины. Развитие комплекса украшений якутской женщины от простых форм к усложнению и увеличению частей имеет многовековую историю и усовершенствовалось в тесном взаимодействии кузнечества и традиционного быта.

В якутском языке лексические единицы, обозначающие женские украшения, описаны лингвистами не так подробно, как соответствующие предметы быта – этнографами.

Значительный вклад в изучении якутских женских украшений внес этнограф А.И. Саввинов. В работе «Традиционные металлические украшения якутов: XIX – начало XX века: историко-этнографическое исследование» [1] он привел термины традиционных металлических украшений якутов в сравнительно-сопоставительном плане с аналогичными терминами других тюркских народов. Автор отмечает, что «полный комплекс женских украшений якутов – пожалуй, наиболее яркий этнический символ якутской культуры, неслучайно многими исследователями якуты названы одним из самых «серебряных» народов Сибири. Он впервые составил «Словарь национальных названий якутских традиционных украшений» [1, с. 184] и включил в него 49 терминов. По его мнению, к числу неразработанных проблем относятся вопросы терминологии женских украшений. В научной литературе недостаточно освещены традиционные наименования украшений, многие исконные национальные их названия еще не введены в научный оборот, хотя представляют собой ценный материал для изучения памятников материальной культуры [1, с. 17].

Актуальность статьи обусловлена отсутствием специальных исследований лексики женских украшений в якутском языке. Также она связана с необходимостью проведения структурно-семантического анализа, выявления структурных особенностей лексических единиц группы «Женские головные украшения».

Лексика якутского языка, как достаточно цельная и определенным способом организованная система, ещё не описана в полном объеме. Одним из возможных путей изучения системных связей якутских лексических единиц считается вычленение семантического поля, семантических групп и определение их смысловой структуры.

Задачи исследования:

– выявить лексические единицы группы «Женские головные украшения» в якутском языке;

– провести структурно-семантический анализ лексических единиц;

– определить структурные особенности данных лексических единиц.

Для проведения структурно-семантического анализа лексических единиц группы «Женские головные украшения» использованы следующие методы исследования: метод сплошной выборки – для выявления лексических единиц исследуемой группы; метод выделения тематических подгрупп – при определении тематических подгрупп; компонентный метод применяется при определении структурных особенностей лексических единиц, метод количественного анализа – для подсчета лексических единиц тематических подгрупп «Женские головные украшения».

Теоретическую базу исследования составляют ценные сведения и данные о традиционных головных женских украшениях якутов, имеющиеся в следующих словарях: «О языке якутов» О.Н. Бетлингка [2], «Словарь якутского языка» Э.К. Пекарского [3], «Большой толковый словарь якутского языка» [4], «Якутско-русский словарь» [5]; в работах: «Ювелирные изделия якутов» Ф.М. Зыкова [6], «Традиционные металлические украшения якутов: XIX – начало XX века: историко-этнографическое исследование» А.А. Саввинова [1], «Материальная культура якутов XVIII века» И.А. Константинова [7]. Женские головные украшения в последние годы отражены в исследованиях Яковлевой К.М. [8], Акимовой А.С. [9], Готовцевой Л.М.[10] и в статье Кулеевой Л.М. в соавторстве с Шариной В.Е. [11].

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при составлении образовательных курсов по лексике якутского языка.

По тематическим основаниям названия женских украшений якутов нами дифференцированы по следующим тематическим группам: *головные, шейно-нагрудные, наспинные, набедренные, наручные и нашивные.* Разделение на указанные группы связано с предназначением украшения для определенной части тела.

Данная статья посвящена структурно-семантическому анализу одной из групп, а именно лексико-семантической группы слов «Женские головные украшения» в якутском языке. В рамках указанной группы нами проанализированы украшения, предназначенные для головы, – 14 лексических единиц.

Отношение данных видов к группе «головные украшения» определяется по способу ношения и предназначению.

По способу ношения и предназначению лексические единицы (далее ЛЕ), обозначающие женские головные украшения, делятся на следующие тематические подгруппы:

– **украшения для волос**: ЛЕ *тараах* (‘гребень’) обозначает украшение в виде гребня (гребенки) для расчесывания волос и скрепления прически. Гребень в основном носят женщины в возрасте и в повседневные, и в праздничные дни [3, Т. III, ст. 1959, ст. 2568; 1, с. 376]; ЛЕ *кырыбыайка* (‘гребень’) также обозначает украшение в виде гребня, продолговатую пластинку с рядом зубьев для скрепления причёски [4, Т. V, с. 338]; ЛЕ *киистэ* (‘косоплетка’), ЛЕ *баттах өргүтэ* (‘косоплетка’) состоят из следующих деталей: ровдужного ремешка, металлических бляшек различной формы, легких трубочек, стеклярусов, бус, кусочков цветной ткани. Считаются украшениями, предназначенными только для девочек, девушек и молодых женщин [1, с. 39]; ЛЕ *суһуох симэҕэ* (‘косоплетка’ – украшения для волос вместо ленты) состоит из кисточек с бусами разного цвета, крупного размера, из серебряных коронок (хоруонка), серебряных или медных трапециевидных пластин с тремя рядами подвесок и бусин. На конце укрепляют полукруглые чашечки (*чопчу*) с кистями из ниток. Это украшение носили только девочки, девушки и молодые женщины до замужества [4, с. 40; 12, с. 292 – 357; 1, с. 39; 6, с. 43]; ЛЕ *ас куустарар* (‘защепка для волос’) – защепка для придержания волос под затылком [1; с. 41]; ЛЕ *суһуох киистэтэ* (‘косоплетка’) обозначает украшение косы у незамужних женщин и детей. Данное украшение носят девушки до замужества [1; с. 40]; ЛЕ *баттах анньынар* обозначает гребень, имеющий декоративные элементы: изогнутую дужку и гравированный орнамент [4, с. 42; с. 1, 41].

Лексические единицы *тараах*, *кырыбыайка* и *баттах анньынар* обозначают украшение в виде гребня для скрепления причёски.

Лексические единицы *киистэ*, *суһуох симэҕэ* и *баттах өргүтэ* обозначают косоплетку, состоящую из следующих деталей: ровдужного ремешка, металлических бляшек различной формы, легких трубочек, стеклярусов, бус, кусочков цветной ткани. Эти украшения считаются более древними, характерными только для девочек, девушек и молодых женщин. Данные лексемы образуют синонимический ряд.

Для якутов не характерны распущенные волосы. Девочки, девушки и молодые, свободные и незамужние женщины заплетали волосы в косы. А замужние носили головной убор. Известно, что до распространения христианства якутские женщины украшали волосы разного рода накосниками и косоплетками. С распространением христианских традиций украшения для волос остались только в девичьем убранстве. Замужние женщины стали покрывать головы платками, и необходимость в этих украшениях отпала [13]. В настоящее время ношение украшений для волос возобновляется. В основном используются следующее наименование: *суһуох симэҕэ* (‘косоплетка’);

– **налобные украшения:** К данной подгруппе относится ЛЕ *бастыҥа* (‘начельник, головной ободок’) обозначает головное женское украшение и головной убор замужней женщины, нечто вроде русского кокошника (лента в 3 или 4 пальца шириной, украшенная пестрым бисером и серебряными бляхами круглой формы) в виде ободка. Головной убор, своеобразный начельник, состоящий из матерчатого ободка, украшенного бисерной вышивкой и металлическими подвесками, опускающимися на грудь и спину. Украшение принадлежало девушке, которая выходит замуж. *Бастыҥа* функционирует как часть комплекса украшений якутской невесты [1, т. I, ст. 1959, ст. 396; 5, с. 66; 1, с. 30].

Женское головное украшение *бастыҥа* (‘начельник, головной ободок’) в отличие от других украшений предназначено только для ношения в особых случаях жизни, например, во время свадьбы как часть свадебного костюма невесты или на праздновании встречи солнца – ысыах;

– **украшения для глаз**: ЛЕ *нарапчы/чарапчы* (‘очки’) происходит от эвенк. *сарапчу* (‘очки из волосяной сетки для защиты глаз от яркого весеннего света’). Состоит из металлической пластинки с узкими прорезями для защиты глаз от яркого весеннего света) [4, с. 296]; ЛЕ *хаар ачыкыта* (‘очки’) – снеговые очки – представляют собой серебряную пластинку с узкими горизонтальными вырезами для глаз, они могут быть и костяными. До революции зажиточные якуты, защищая глаза от яркого солнца, носили снеговые очки [6, с. 67].

В наше время *хаар ачыкыта и чарапчы* (‘очки’) используются в качестве украшений и дополнения образа, потеряла актуальность функция защиты глаз от снега и яркого весеннего солнца;

– **ушные украшения: *ытарҕа*** (‘серьга, сережка, серьги’) данное слово имеет тюркское происхождение от слов *сырҕа, ызырҕа, ісарҕа, ісірҕа*. В словаре О.Н. Бетлингка слово *ытарҕа* зафиксировано как «ушные серьги с подвесками» [2, с. 461]. *Ытарҕа* (‘серьги’) являются самым развитым видом якутских женских украшений. Якутские серьги отличаются разнообразием форм и видов, которые, соответственно, обозначают отдельные лексические единицы. Лексическая единица (ЛЕ) ытарҕа (‘серьги’) является обобщающим, ядерным словом для данного вида украшений; ЛЕ *иэмэх* (‘металлическая подвеска к серьгам, небольшие серьги’) имеет двоякое значение: 1) название небольших серег в виде колец; серьги; кольцо в серьгах, балаболка, металлическая подвеска в серьгах; 2) верхняя часть серьги, вдеваемая в ухо. Слово можно сравнить с монг. эмэк (‘ушное кольцо в серьге’), бур. емек (‘большая серьга’). Устаревшее значение – металлические подвески к серьгам; *иэмэх* означает ещё и подвески на шаманском костю-

ме. Обычно имеет форму овала, на передней части имеется плоское фигурное утолщение, украшенное резным орнаментом [4, Т. I, ст. 895 – 896; 5, с. 160]; ЛЕ ***сыакар*** (‘маленькие серьги’) – такие маленькие серьги были распространены в Восточно-Хангаласском улусе, слово заимствовано из эвенкийского языка *секар,* или *секан,* имеет тунгусское происхождение. По историческим данным, в Восточно-Хангаласском улусе обитали тунгусские роды. Маленькие серьги предназначены для девушек-подростков [14, с. 371 – 376; 15, с. 250].

Серьги – один из наиболее распространенных видов женских украшений, отличающихся разнообразием форм, техническими приемами, материалом изготовления и художественного оформления. Серьги с прорезью и висюлькой носят женщины, имеющие детей. А у девушек подвески без прорези и украшены богатым растительным орнаментом. Серьги в основном носят и в повседневные, и праздничные дни [2, с. 461].

Вместо всех этих вышеуказанных лексических единиц можно использовать обобщающее слово *ытарҕа* (‘серьга, сережка, серьги’). То есть слово *ытарҕа* (‘серьга, сережка, серьги’) может заменять и обозначать все виды серег, и это не будет ошибкой.

Данная группа более подробно проанализирована в статье «Якутские женские украшения: лексико-семантическое поле ытарҕа ‘серьги’ (по материалам «Словаря якутского языка» Э.К. Пекарского)», авторы Л.С. Ефимова, О.А. Логинова [16].

Проанализированный материал раскрывает богатство и разнообразие наименований женских украшений в якутском языке. Единицы, составляющие группу *ытарҕа* (‘серьги’), имеют определенную структуру, обладают высокой информативностью и семантической загруженностью.

Далее рассмотрим структурное разнообразие лексических единиц тематической группы «Головные украшения». По структурному разнообразию определены 9 однокомпонентных названий и 5 двухкомпонентных наименований украшений якутских женщин.

С точки зрения структуры проанализированные лексические единицы женских головных украшений якутов по количеству составляющих компонентов можно разделить на следующие группы:

Однокомпонентные названия: *бастыҥа* (‘начельник, головной ободок’), *тараах* (‘гребень’), *кырыбыайка* (‘гребень’), *киистэ* (‘косоплетка’), *ытарҕа* (‘серьги’), *иэмэх* (‘металлическая подвеска к серьгам, небольшие серьги’), *сыакар* (‘маленькие серьги’), *нарапчы/чарапчы* (‘очки’).

Однако и эти слова различаются по структуре, так как при их создании задействованы разные способы словообразования. Среди них можно найти простые, производные и заимствованные слова. Например, слово *ытарҕа* (‘серьги’) образовано морфологическим способом, т.е. путем добавления аффикса *-ҕа* к основе *ытыр* (‘хватать’) = *ытарҕа* (‘серьги’). Слово *кырыбыайка* (‘гребень’) заимствовано от русск. слова гребень, гребёнка.

Двухкомпонентные названия: *суһуох симэҕэ* (‘косоплетка’), *ас куустарар* (‘защепка для волос’), *суһуох киистэтэ* (‘косоплетка’), *баттах анньынар* (‘гребень’), *баттах өрүүтэ* (‘косоплетка’), *хаар ачыкыта* (‘очки’).

Рассмотрим морфологическую модель двухкомпонентных названий. Двухкомпонентные названия обозначают украшения только для волос. Как основной компонент выступают слова, характеризующие различную форму волос: *суһуох* (‘коса’), *ас* (‘волосы’), *баттах* (‘волосы’). Второй компонент определяет принадлежность, например *симээ + х(ҕ) + э,* здесь *-э* является аффиксом категории принадлежности третьего лица единственного числа.

Двухкомпонентные названия женских головных украшений появились, на наш взгляд, с развитием научного познания, ювелирного искусства якутов, поскольку позволяют максимально точно передать сущность нового понятия. В словосочетаниях в качестве ядерного компонента выступают слова, выраженные именем существительным, к примеру, *суһуох* (‘коса’), *баттах* (‘волосы’), *хаар* (‘снег’), а зависимое слово – уточняющий элемент словосочетания может быть выражен:

– именем существительным, например: *баттах өрүүтэ* (‘косоплетка’), в данном словосочетании уточняющий элемент *өрүү* (‘плетение’);

– глаголом, например: *ас куустарар* (‘защепка для волос’), уточняющий элемент *куустарар* (‘скрепить’).

Выводы по итогам исследования:

1) в результате исследования выявлены 14 лексических единиц, относящихся к группе «Женские головные украшения» в якутском языке;

2) по способу ношения и предназначению лексические единицы лексико-семантической группы *«женские головные украшения»* были объединены в следующие тематические подгруппы: украшения для волос, налобные украшения, украшения для глаз и ушные украшения;

3) по структурному разнообразию определены и описаны 9 однокомпонентных лексических единиц и 5 двухкомпонентных ЛЕ;

4) определена морфологическая модель двухкомпонентных названий женских головных украшений.

В перспективе исследования планируется анализ лексико-семантической особенности лексики, номинирующей женские украшения якутов, а именно следующих групп: «Шейно-нагрудные украшения», «Набедренные украшения» и «Нашивные украшения».

Библиографический список

1. Саввинов А.И. *Традиционные металлические украшения якутов: XIX – начало XX века: историко-этнографическое исследование*. Новосибирск: Наука, 2001.
2. Бетлингк О.Н. *О языке якутов*. Новосибирск: Наука, 1990.
3. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. Санкт-Петербург: Наука, 2008; Т. 2.
4. *Большой толковый словарь якутского языка*: в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск: Наука, 2008.
5. *Якутско-русский словарь*. Под редакцией П.А. Слепцова. Москва: Советская энциклопедия, 1972.
6. Зыков Ф.М. *Ювелирные изделия якутов*. Якутск: Якутское книжное издательство, 1976.
7. Константинов И.А. «*Материальная культура якутов XVIII века» (по материалам погребений).* Якутск: Якутское книжное издательство, 1970.
8. Яковлева К.М. Типология украшений народов алтайской языковой семьи Сибири конца XIX – начала XX в. *Известия Алтайского государственного университета.* 2011: 220 – 225.
9. Акимова А.С. Якутские термины традиционных женских ювелирных украшений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики:* в 2 ч. Тамбов: Грамота, 2015; Ч. I, № 9 (51): 16 – 18.
10. Готовцева Л.М. Традиционная одежда якутов: лексико-фразеологические и лингвокультурные аспекты. *Вестник НГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; Т. 15, № 2: 82 – 89.
11. Кулеева Л.М., Шарина В.Е. Традиционные женские украшения из металла в Якутии. *Символ науки*. 2016; № 11-4: 133 – 139.
12. Ойунский П.А. *Талыллыбыт айымньылар*. Якутскай: Саха сиринээҕи кинигэ изд-вота, 1975; Т. 2.
13. Прокопьева А.Н. Магические волосы якутских женщин. *Кэрэ Куо*. Available at: https://kerekuo.ru/magicheskie-volosy-yakutskikh-zhenshhin-uk/и
14. Серошевский В.Л. *Якуты: опыт этнографического исследования*. Москва: Московская типография № 2 Министерства информации и печати РФ, 1993.
15. *Эвенкийско-русский словарь*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958.
16. Ефимова Л.С., Лугинова О.А. Якутские женские украшения: Лексико-семантическое поле ытарҕа ‘серьги’ (по материалам «Словаря якутского языка» Э.К. Пекарского). *Вестник СВФУ*. 2018; № 1 (63): 104 – 108.

References

1. Savvinov A.I. *Tradicionnye metallicheskie ukrasheniya yakutov: XIX − nachalo XX veka: istoriko-`etnograficheskoe issledovanie*. Novosibirsk: Nauka, 2001.
2. Betlingk O.N. *O yazyke yakutov*. Novosibirsk: Nauka, 1990.
3. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2008; T. 2.
4. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka*: v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk: Nauka, 2008.
5. *Yakutsko-russkij slovar'*. Pod redakciej P.A. Slepcova. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1972.
6. Zykov F.M. *Yuvelirnye izdeliya yakutov*. Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976.
7. Konstantinov I.A. «*Material'naya kul'tura yakutov XVIII veka» (po materialam pogrebenij).* Yakutsk: Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1970.
8. Yakovleva K.M. Tipologiya ukrashenij narodov altajskoj yazykovoj sem'i Sibiri konca XIX − nachala XX v. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011: 220 − 225.
9. Akimova A.S. Yakutskie terminy tradicionnyh zhenskih yuvelirnyh ukrashenij. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki:* v 2 ch. Tambov: Gramota, 2015; Ch. I, № 9 (51): 16 − 18.
10. Gotovceva L.M. Tradicionnaya odezhda yakutov: leksiko-frazeologicheskie i lingvokul'turnye aspekty. *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017; T. 15, № 2: 82 − 89.
11. Kuleeva L.M., Sharina V.E. Tradicionnye zhenskie ukrasheniya iz metalla v Yakutii. *Simvol nauki*. 2016; № 11-4: 133 − 139.
12. Ojunskij P.A. *Talyllybyt ajymn'ylar*. Yakutskaj: Saha sirin`e`eҕi kinig`e izd-vota, 1975; T. 2.
13. Prokop'eva A.N. Magicheskie volosy yakutskih zhenschin. *K`er`e Kuo*. Available at: https://kerekuo.ru/magicheskie-volosy-yakutskikh-zhenshhin-uk/i
14. Seroshevskij V.L. *Yakuty: opyt `etnograficheskogo issledovaniya*. Moskva: Moskovskaya tipografiya № 2 Ministerstva informacii i pechati RF, 1993.
15. *`Evenkijsko-russkij slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1958.
16. Efimova L.S., Luginova O.A. Yakutskie zhenskie ukrasheniya: Leksiko-semanticheskoe pole ytarҕa ‘ser'gi’ (po materialam «Slovarya yakutskogo yazyka» `E.K. Pekarskogo). *Vestnik SVFU*. 2018; № 1 (63): 104 − 108.

Статья поступила в редакцию 09.09.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00967

***Maltseva T.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: maltseva.tanaj@yandex.ru*

THE VARIETY OF FORMULAS OF THE RUSSIAN FAIRY TALE AS A RESULT OF THEIR VARIATION. The article studies a problem of established fragments of folklore text. Despite the many-years experience in studying this phenomenon, there is still no unity in the understanding of the formula, and the determination of the formula which could be considered comprehensive has not been elaborated. In the present article, established fragment of the text of a fairy tale, namely structures representing the giver, were analyzed not only from the point of view of lexical arrangement and lexical content, but also from the point of view of their semantic arrangement. In the course of the analysis, the structural and semantic stability of the discussed structures was mentioned which can be explained by a typical function of an introduced character. It was determined that the teller uses syntactical structures built using the same structural scheme which is filled by a limited group of high-frequency lexical elements.

Key words: **Russian fairy tale, folklore formula, representing structure, giver, semantic block, lexical element.**

***Т.И. Мальцева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, E-mail: maltseva.tanaj@yandex.ru*

РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМУЛ РУССКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИХ ВАРЬИРОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме устойчивых фрагментов фольклорного текста. Несмотря на многолетний опыт изучения этого явления, в фольклористике все еще нет единства в понимании формулы, не выработано ее определения, которое можно было бы считать исчерпывающим. В настоящей статье устойчивые фрагменты текста волшебной сказки, а именно конструкции, репрезентирующие дарителя, были рассмотрены не только с точки зрения синтаксической организации и лексического наполнения, но и с точки зрения их смысловой организации. В ходе анализа была отмечена структурно-семантическая стабильность рассматриваемых конструкций, которая объясняется типовой функцией вводимого персонажа. Было выявлено, что сказитель использует синтаксические конструкции, построенные по одной и той же структурной схеме, которую заполняет ограниченная группа высокочастотных лексем.

Ключевые слова: **русская волшебная сказка, фольклорная формула, репрезентирующая конструкция, даритель, смысловой блок, лексема.**

Универсальным свойством фольклорных произведений признается их формульность – построение фольклорного текста из готовых, традиционно бытующих в фольклоре языковых единиц различной длины. При этом каждая новая сказка, былина, рассказанная даже одним и тем же сказителем, воспринимается слушателем как совершенно другое, непохожее на ранее услышанное произведение. Причину этого явления, вероятно, следует искать в специфике самой формулы. Вопрос о том, какие фрагменты формулы устойчивы, какие подвержены варьированию, неоднократно ставился и решался, правда, всякий раз по-разному, целым рядом исследователей русской волшебной сказки [1; 2; 3]. А учитывая тот факт, что формула также понимается учеными по-разному [4, с. 62; 5, с. 110; 6, с. 72], можно смело утверждать, что вопрос о том, что считать формулой и за счет чего создается разнообразие формул, до конца не решен, что и обусловливает *актуальность нашего исследования*.

Цель настоящей статьи – выявить, каким образом сказочник, имея в арсенале достаточно небольшой набор языковых формул, создает множество отличных друг от друга вариантов волшебной сказки как одного сюжетного типа, так и разных. *Базой для исследования* послужили медиальные формулы, репрезентирующие такого обязательного персонажа русской волшебной сказки, как даритель. Даритель – ключевой персонаж, от которого герой получает какой-либо дар: волшебный предмет, животное, полезный совет. А поскольку данный персонаж повторяется практически во всех волшебных сказках, мы предположили, что сказочник использует определенную инвариантную формулу, служащую для репрезентации дарителя. В статье мы проанализируем искомую формулу со стороны ее структурно-смысловой устроенности и лексико-синтаксического воплощения и рассмотрим ее трансформации.

Функцию дарителя в русской сказочной традиции выполняют такие персонажи, как Баба Яга – классический даритель, различные представители животного мира (волк, медведь, лиса, конь, сокол, орел), люди, как правило, умудренные опытом старички и старушки.

Анализ ста шестидесяти восьми волшебных сказок, собранных А.Н. Афанасьевым, позволил нам выделить инвариантную формулу, представляющую собой особую конструкцию, состоящую из трех смысловых блоков: 1) блок перемещения героя (*поехал; ехал; подъехал);* 2) блок восприятия (*смотрит и видит);* 3) блок дарителя (*на поляне три старика)*. Например:

«Поехал в путь-дорогу. Ехал и день, и два, и три; на четвертый подъезжает к дремучему лесу; смотрит – на поляне три старика ругаются» [7, с. 208].

Проанализируем каждый из трех блоков с точки зрения содержания, структуры и лексического наполнения.

Блок перемещения передает информацию о начале движении героя от какого-либо места до места встречи с дарителем. В основе блока перемещения лежит модель дороги, в составе которой мы, вслед за Е.Б. Артеменко, выделяем три фазы – начальную (I) – герой отправляется в путь; среднюю (II) – пребывание героя в пути; заключительную (III) – достижение героем какого-либо пространственного участка [8, с. 28 – 30].

Наш анализ показал, что блок перемещения может включать в себя все три эксплицитно выраженные фазы движения (начальную, среднюю и заключительную). I фаза: сказочник сообщает слушателям, что герой покидает свое царство и отправляется на поиски невесты, искать пропавшую сестру, добывать молодильные яблоки для больного отца или же просто начинает новый этап после какой-либо остановки. II фаза посвящена описанию пути героя, который, как правило, длится в волшебной сказке достаточно долго, поэтому на данном этапе сказочник в формулу перемещения часто включает формулы, передающие неопределенную длительность пути, тем самым одна формула включается в другую. III фаза – в рамках это фазы движения герой попадает на определенный участок пространства, где происходят какие-либо значимые для героя встречи или события (в анализируемой нами конструкции происходит встреча героя с дарителем).

Блок перемещения героя можно представить в виде следующей схемы:

[Блок перемещения героя]		
I фаза	II фаза	III фаза
Герой отправляется в путь	Пребывание героя в пути	Достижение места встречи

Мы предлагаем признать описанную выше структуру, включающую в себя все три фазы, инвариантом блока перемещения.

Вместе с тем анализ волшебных сказок показал, что блок перемещения может быть представлен различными вариантами:

1. В блоке перемещения имплицитно представлена II фаза:

*«**Пошли** они дальше, **подходят** к озеру, где охотники стреляют гусей, лебедей и серых уточек»* [7, с. 289].

*«Иван-царевич сел на своего доброго коня, покатил клубочек и **поехал** вслед за ним. **Приезжает** царевич к избушке»* [7, с. 228].

Отсутствие второй фазы движения, отвечающей за длительность нахождения героя в дороге, создает у слушателей иллюзию сокращения длительности пути.

2. В блоке перемещения имплицитно выражена III фаза:

*«**Пошел** царевич в густой-густой лес, долго **ходил** – наконец, увидел: кормит львица малых львенков»* [7, с. 103].

Отсутствие этой фазы движения наблюдается в том случае, если рассказчик хочет показать случайную встречу героя с каким-либо персонажем, который в трудную для героя минуту придет на помощь в качестве дарителя.

3. В блоке имплицитно представлены и II, и III фазы перемещения героя:

*«Вот раз **пошел** царь на охоту и увидел: сидит на дубу молодой орел* [7, с. 171].

*«**Пошел** царевич в лес, видит: медведиха детей кормит»* [7, с. 102].

Можно предположить, что пропуск двух фаз перемещения героя используется сказочником для создания эффекта неожиданности от встречи с дарителем: только *пошел* и сразу же *увидел*.

С точки зрения синтаксической организации блок перемещения представляет собой последовательность нескольких предикативных единиц, структурным центром которых являются глаголы определенных лексико-семантических групп или фольклорные пространственно-временные формулы.

Так, средством оформления I фазы служит ПЕ с глаголами, имеющими значение начала движения: *пошел, отправился, поехал, полетел,* при этом направление движения уточняется приглагольным членом с локальной семантикой

(*поехал в путь-дорогу, по белу свету, куда глаза глядят, в путь-дорогу)* или целевой семантикой *(поехал искать сестру, на заработки, на охоту)*.

Средством оформления II фазы, отражающей время, проведенное в дороге, является ПЕ, в центре которой находятся одиночные повторяющиеся глаголы движения *«шел, шел», «ехал, ехал», «летел, летел»*, призванные передать длительность пути героя, а также пространственно-временные формулы: *«долго ли, коротко ли», «близко ли, далеко ли», «низко ли, высоко ли», «шли ни много, ни мало», «шли много ли, мало ли»*.

Средством оформления III фазы является ПЕ, структурный центр которой составляет глагол движения с префиксами, придающими ему значение достижения определенного пространственного объекта*: (**до**шел, **до**ехал, **при**шел, **при**ехал, **прилетел**, **подо**шел, **подъ**ехал)* и приглагольные члены с локальным значением *(избушка, царство, дворец, озеро, лес)*.

Как явствует из примеров, в блоке перемещения сказочник использует глаголы движения и немногочисленные и высокочастотные приглагольные члены с локальным значением. Немногочисленность и высокая частотность объясняется предопределенностью сказочных локусов содержательной стороной сказки: во-первых, роль дарителя закреплена за определенными персонажами; во-вторых, эти персонажи проживают в строго определенных местах. Так, классическим дарителем в русской волшебной сказке является Баба Яга, которая всегда живет в избушке, мудрые старички, встречающиеся на дороге, лесные животные, птицы. Соответственно, и встреча с ними происходит в строго ограниченном месте, для номинации которого используются лексемы: **лес** (часто с определениями: *густой, темный, дремучий, непроходимый, характеризующими его как единую, нерасчлененную массу*), **избушка** (*избушка на курьих ножках; на курьих лапках; на куричьих голяшках; на куриных лапках, на собачьих пятках; на курьих лапках, на веретенных пятках*), **поле** (*чистое*)**, болото** (*топучее*)**, гора, дорога, поляна** (*лесная*)**.**

Таким образом, лексическое наполнение блока перемещения героя следующее:

[Блок перемещения героя]		
I фаза −	II фаза	III фаза
пошел отправился поехал полетел (по белу свету, в путь, в дорогу, в путь-дорогу, на заработки, разыскивать)	шел, шел ехал, ехал летел, летел долго ли, коротко ли близко ли, далеко ли низко ли, высоко ли целую седьмицу	пришел / подошел / дошел приехал / доехал / подъехал прилетел /долетел (к избушке, ко дворцу, к царству, к озеру, на поле, на луг)

Блок восприятия содержит информацию о визуальном восприятии героем дарителя. Данный блок представлен самостоятельной ПЕ, в центре которой находится глагольный ряд со значением зрительного восприятия: *смотрит и видит.* Однако в результате анализа конструкций, вводящих дарителя, нами было выявлено, что глагольный зрительный ряд (смотрит и видит) эксплицирован лишь в 10% случаев. Как правило, сказочник использует только один из глаголов этого зрительного ряда: либо глагол *смотрит (глядит) – 24%,* либо глагол *видит 32%:*

«Добрый молодец отправился в путь-дорогу. Шел, шел и зашел в дремучий лес; ***смотрит*** *– три человека дерутся»* [7, с. 69].

«Вот один раз пошел царь на охоту и ***увидел****: сидит на дубу молодой орел»* [7, с. 171].

Однако наличие одного из глаголов зрительного восприятия тем не менее позволяет нам говорить о представленности (имплицитной) второго глагола, который всегда может быть эксплицирован и присоединен к первому союзом ***и.*** Ср.: *«*Соскочил с коня и побежал в лес; **смотрит / *и видит* /** – на поляне три старика ругаются*»* [7, с. 261].

В ходе анализа выяснилось, что среди конструкций, вводящих дарителя в текст, встречаются конструкции с имплицитно представленным глаголом восприятия – 34%:

*«*Вот он и *пошел; шел, шел и пришел* в лес; *сидит на дереве старый старичок»* [7, с. 390].

Говорить о его имплицитности позволяет наличие ПЕ с эксплицированным глаголом *видеть* в семантически тождественных конструкциях. Ср.:

*«*Вот едут они путем-дорогою; близко ли, далеко ль, скоро ли, коротко ль, приезжают на большой зеленый луг. *Видят:* на том лугу стоят два великана*»* [7, с. 28].

В анализируемых конструкциях ввода дарителя глаголы восприятия употребляются сказочником, как правило, в форме настоящего времени несовершенного вида: *видит (смотрит).* Употребление форм настоящего несовершенного в контексте прошедшего времени, являясь средством «образной актуализации прошедших событий», способствует яркости изложения, оживляет прошлое, делает слушателя как бы соучастником описываемых событий» [9, с. 632].

Блок дарителя является центральным звеном конструкции, поскольку именно здесь появляется одна из ключевых фигур волшебной сказки – даритель.

Блок дарителя оформляется ПЕ, репрезентирующей дарителя через его положение местонахождение или появление на определенном участке пространства.

«Шли они несколько времени. Стоит в чистом поле избушка на курьих ножках и повертывается. Избушка остановилась, они вошли в нее, а ***там лежит Баба Яга****»* [7, с. 101].

«Взял старик сына и направился домой. Идет путем-дорогою. Долго ли, коротко ли, близко ли, далеко ли. ***На ту пору скачут охотники****»* [7, с. 289].

Структурную основу рассматриваемой ПЕ составляют предикативный компонент, субъект, обозначающий дарителя, и локальный член.

Предикат выражается глаголами с весьма устойчивой, постоянной семантикой бытия: *быть*, *жить*; положения в пространстве: *сидеть, лежать, стоять*; физического действия: *драться, кормить, рубить, пасти;* движения: *лететь, скакать*. Для номинации дарителя употребляется ограниченная группа высокочастотных лексем: *Баба Яга, старичок, старушка, девушка*, *орел, журавль, волчица, медведица, львица*. В функции локального компонента выступают словоформы: *в лесу, в избушке, в комнате, во дворце, на лугу.*

Таким образом, лексическое наполнение блока дарителя следующее:

[Блок дарителя]		
в лесу / В избушке В комнате / Во дворце На лугу	живет / сидит / лежит рубит / стоит скачет / разъезжает дерутся / пасет	Баба Яга старичок / старушка разбойник / девушка медведица / львица, орел / щука / кот / конь

Таким образом, рассмотренный инвариант формулы, вводящей дарителя, может быть представлен совокупностью целого ряда преобразований, или вариантов. Каждый из вариантов есть результат, во-первых, комбинаций различных фаз движения и имплицитно или эксплицитно представленного блока восприятия. Во-вторых, каждый из рассмотренных блоков может быть воплощен в речи разными синтаксическими способами. В-третьих, каждый из трех блоков заполняется достаточно большим, хотя и ограниченным кругом высокочастотных лексем. Все это позволяет сказочникам на базе одной инвариантной формулы создавать безграничное количество оригинальных, неповторимых вариантов формулы, репрезентирующей такого важного персонажа русской волшебной сказки как даритель. Думается, что если подобным образом проанализировать все формулы, можно будет создать исчерпывающий инвентарий инвариантных формул волшебных сказок.

Библиографический список

1. Герасимова Н.М. Формулы русской волшебной сказки. К проблеме стереотипности и вариативности традиционной культуры). *Советская этнография.* 1978; № 5: 18 – 28.
2. Разумова И.А. *Стилистическая обрядность русской волшебной сказки*. Петрозаводск: Карелия, 1991.
3. Давыдова О.А. Постоянные эпитеты – элемент варьирования поэтических формул (на материале русских волшебных сказок). *Исследование по исторической семантике*. Калининград, 1980: 125 – 130.
4. Ведерникова Н.М. *Русская народная сказка*. Москва: Наука, 1975.
5. Симина Г.Я. Языковые средства экспрессии в народных сказках (по материалам пинежских сказок, записанных автором в 1958 – 1975 гг.). *Язык жанров русского фольклора.* Петрозаводск, 1977: 102 – 113.
6. Оссовецкий И.А. О языке русского традиционного фольклора. *Вопросы языкознания.* 1975; № 5: 66 – 77.
7. Афанасьев А.Н. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*. Москва: Гослитиздат, 1958; Т. 2.
8. Артеменко Е.Б. Путь былинного героя. *Живая старина.* 2000; № 2: 28 – 30.
9. *Русская грамматика*. Ответственный редактор К. Горалек. Praga, 1979; Т. II.

References

1. Gerasimova N.M. Formuly russkoj volshebnoj skazki. K probleme stereotipnosti i variativnosti tradicionnoj kul'tury). *Sovetskaya `etnografiya.* 1978; № 5: 18 − 28.
2. Razumova I.A. *Stilisticheskaya obryadnost' russkoj volshebnoj skazki*. Petrozavodsk: Kareliya, 1991.
3. Davydova O.A. Postoyannye `epitety − `element var'irovaniya po`eticheskih formul (na materiale russkih volshebnyh skazok). *Issledovanie po istoricheskoj semantike*. Kaliningrad, 1980: 125 − 130.
4. Vedernikova N.M. *Russkaya narodnaya skazka*. Moskva: Nauka, 1975.

5. Simina G.Ya. Yazykovye sredstva `ekspressii v narodnyh skazkah (po materialam pinezhskih skazok, zapisannyh avtorom v 1958 − 1975 gg.). *Yazyk zhanrov russkogo fol'klora.* Petrozavodsk, 1977: 102 − 113.
6. Ossoveckij I.A. O yazyke russkogo tradicionnogo fol'klora. *Voprosy yazykoznaniya.* 1975; № 5: 66 − 77.
7. Afanas'ev A.N. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*. Moskva: Goslitizdat, 1958; T. 2.
8. Artemenko E.B. Put' bylinnogo geroya. *Zhivaya starina.* 2000; № 2: 28 − 30.
9. *Russkaya grammatika*. Otvetstvennyj redaktor K. Goralek. Praga, 1979; T. II.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 82.09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00968

Myshyakova N.M., *Doctor of Arts, Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*

VISIBLE AND INVISIBLE IN THE KOMI MYTHOLOGY. In the period of the revival of culture of indigenous small-numbered peoples, the study of the mythological origins of the culture of the peoples of the North, in particular, the mythology of Komi, is obviously relevant. The mythopoetic model of the world involves the study of the main binary oppositions, among which the opposition of visible-invisible is of particular importance. In the mythopoetic model of Komi, the sphere of the visible is represented by natural, geographical, landscape descriptions, rich lists of flora and fauna, characters marked by one-eyed or blindness and various ritual practices that require visual observation. The sphere of the invisible is represented by the other world and the practices of visual taboos and amulets. Komi mythology demonstrates the interaction of visual and acoustic images of the world.

Key words: **Ural mythology, Komi mythology, visible-invisible, mythopoetic model of the world, visual culture.**

Н.М. Мышьякова, *д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*

ВИДИМОЕ И *НЕВИДИМОЕ* В МИФОЛОГИИ КОМИ

В период возрождения культур малых народов исследование мифологических истоков культуры народов севера, в частности мифологии коми, приобретает очевидную актуальность. Мифопоэтическая модель мира предполагает изучение основных бинарных оппозиций, среди которых особой значимостью обладает оппозиция видимого – невидимого. В мифопоэтической модели коми сфера видимого представлена природно-географическими, ландшафтными описаниями, богатыми списками животного и растительного мира, персонажами, отмеченными одноглазостью или слепотой, разнообразными ритуальными практиками, требующими визуальных наблюдений. Сфера невидимого представлена потусторонним миром и практиками визуальных табу и оберегов. Мифология коми демонстрирует взаимодействие визуального и акустического образов мира.

Ключевые слова: **уральская мифология, мифология коми, видимое-невидимое, мифопоэтическая модель мира, визуальная культура.**

Пристальное внимание к мифологическим истокам характерно для современной культуры. В зоне особого интереса и актуальности находятся мифологические системы северных народов. Их мифологические тексты, как правило, представляют собой сложную систему переплетений древних этнически специфических мотивов с позднейшими христианскими влияниями. Кропотливая работа по собиранию, сохранению и комментированию мифологических текстов, их описательно-аналитическая систематизация призваны не только сберечь богатое культурное наследие, но и активизировать интерес к национальной истории и культуре. Одним из примеров последовательной и результативной работы может служить международный проект по созданию Энциклопедии уральских мифологий, в рамках которого появились книги о мифологии народов коми, манси и ханты.

Традиционный принцип организации энциклопедического материала – расположение текстовых статей в алфавитном порядке. Но существует и иной способ устройства словарей, который заключается в тематической группировке статей, позволяющей добавить к информации ее систематизацию, наметить структуру изучаемого предмета.

Мифопоэтическая модель предполагает описание картины мира в ее вертикально-горизонтальной структуре и как систему бинарных оппозиций, предметно сгруппированных ключевых категорий: классификация мифов; состояния и стихии мира; мифопоэтическое пространство, его путевые элементы и точки; мифологическое время, календарь; числа и геометрические символы; металлы и минералы; растения; культурно-пищевой режим; персонажи, представленные богами, культурными героями, животным миром; низшая мифология [1]. К числу важных предметных мифологических групп можно отнести оппозицию *видимое – невидимое*.

Визуальная картина мира, культура глаза, зрения – одна из основополагающих характеристик человеческой истории, особо актуальная в современный период общей, почти тотальной визуализации. Высочайший статус *виденного* подтверждается и на лингвистическом уровне. Анализируя лексическую обеспеченность древней юрисдикции, Э. Бенвенист приводит один из древнейших постулатов: «Если два человека спорят <…> и говорит один: "я видел", – а другой "я слышал", – надо верить тому, кто сказал: "я видел"» [2, с. 342]. Мифологические тексты дают возможность выявить в растущем потоке визуальных форм предысторию визуальности, проследить эволюцию зрелищности мира. Опираясь на лексический свод понятий, представленный в энциклопедии мифологии коми [3], и на ряд специальных исследований, посвященных отдельным тематическим мифопоэтическим группам [4], рассмотрим систему видимого и невидимого в мифологии коми.

Потребность в зрительно воспринимаемых образах – одна из базисных. Мир – «это и есть *то, что мы видим*», – пишет М. Мерло-Понти [5, с. 10]. По мнению исследователей визуального, сам факт «замеченности» [6] того или иного феномена жизни свидетельствует о достаточно высокой степени сформированности «первоначального чувства видимости», говоря словами М. Мерло-Понти. Система увиденного, «замеченного» может быть рассмотрена в нескольких аспектах: объекты увиденного, их элементарный ряд; функциональная характеристика объектов, сфера их практик; система смыслов увиденного, мифологический семиозис; характер *смотрения*, процессуальность и магические смыслы наблюдения, преимущества и опасности *явленного*.

Визуальная картина мира в мифологии коми, система объектов визуальности чрезвычайно разнообразны. В них представлены все уровни традиционной трехчленной структуры мифопоэтической картины мира: верхняя зона (небо, солнце, луна, месяц, звезды, их персонификации); «срединный мир» (*Енма-муа кост*) – мифологическая «ойкумена» коми, представленная многочисленными пространственными объектами, растениями, персонажами, животными, птицами, насекомыми, бытовыми вещами, едой; нижняя зона – мир *воображаемого видимого*, потусторонний мир, населенный тенями, призраками, духами.

Видимая верхняя сфера представлена, прежде всего, в космогонических, солярных, лунарных, астральных мифах. Традиционными участниками космогенеза являются небесные светила – Солнце, Луна, Месяц, звезды. Основная интрига космогонических сюжетов – разделение Света и Тьмы, рождение мира. Светлое и темное начала персонифицированы в образах «Праздного бога» (*Ен*) и «Темного демиурга» (*Омӧль* у коми-зырян и *Куль* у коми-пермяков). Описания Солнца, Луны и других небесных тел свидетельствуют о развитой цветочувствительности, способности «замечать» сияние, блеск, свечение, свето-воздушные эффекты, происходящие на небе. Небеса, которых в мифологии коми семь, то сияют всеми цветами радуги, то светятся северным сиянием. В некоторых мифах они обжиты и идентифицируются визуально распознаваемыми птицами – «орлиное царство». Рудименты первобытного хаоса приобретают мрачный вид, чреваты опасностью. Такими предстают образы болота, тумана. Наблюдения за состоянием неба стоят у истоков формирования традиционного для всех мифологий образа неба как сакрального текста, «резервуара визуальной образности», по выражению Е.В. Сальниковой.

Описания небесных тел свидетельствуют и о формировании ценностной цветосветовой шкалы: Солнце традиционно называется золотым, Луна связывается с серебром. Как отмечает О.И. Уляшев, «солнце – источник жизни, тепла, света, что определяло значение золота, как метафоры, определяющей идеал красоты, величия, добра, царственности» [7]. Исследователь обращает внимание и на негативную значимость «испорченного» золота – образ «ржавеющего золота», перекликающегося с образом «ржавеющего ножа, втыкаемому в матицу сказочным героем перед дорогой» и являющегося предвестником его смерти. «Золотой» и «серебряный» как эстетически отмеченные атрибуты – универсальные образы и мифологических, и сказочных текстов, традиционная статусная (золотой дворец, золотая одежда, серебряный крестик), волшебная (золотые рога, серебряная щетинка), эстетическая (золотая коса), ласкательная (золотая девочка, серебряный сынок) характеристика избранных персонажей.

Срединный мир в мифологии коми, так же как и в других мифологических системах, является богатейшим источником представлений о повседневной жизни народа, геокультурных характеристиках его пространства, мест его обитания, его ремесел, вещного мира, этических и эстетических ориентаций, его надежд и страхов.

Срединный мир коми, как правило, – это мир большого общего *дома* (*керка*). Как отмечает Н.Д. Конаков, дом является моделью космоса коми, это «вместилище жизни человека на высшем таксономическом уровне» [8]. Этот обжитый и родной мир держится на ключевых пространственных реалиях: «высокие горы да тёмные леса, прозрачные реки да красивые озёра, цветущие луга да зелёные поля, а также города и посады – всё это богатство края» [9]. В системе визуальной картины мира важен и факт «замеченности» того или иного природного объекта, и характер видимой, зрительно фиксируемой структуры, растянутости пространства на значимых, ключевых топосах, которые оформляются как постоянные пары и становятся универсальной геокультурной формулой: горы и леса, реки и озёра, поля и луга (ср. название жанров в китайской пейзажной живописи «горы-воды», «цветы-птицы»). Количество и выбранность увиденного формируют этнокультурную этиологическую мифологию, реконструирующую историческую обживаемость территории.

В коми-зырянских и коми-пермятских текстах мир показывается называнием и отдельных растений (береза, верба, рябина, ольха, пихта, сосна, ель, можжевельник, папоротник, рожь и др.), и собирательными образами леса, бора, травы. Показан богатый животный мир дикой и одомашненной природы, мир охотника и заготовителя (медведь, лось, мамонт, куница, соболь, лисица, рысь, росомаха, олень, заяц, лягушка, ящерица, собака, корова, кошка, крысы и мыши); названо множество птиц (лебедь, утка, гагара, голубь, ворон, орел, тетерев, куропатка, рябчик, утка, журавль, петух и курица и др.). Эти персонажи участвуют не только в этиологических мифах, объясняющих происхождение животных и рассказывающих о прецедентах, от которых берут свое начало их видовые признаки (хвосты, цвет оперения и т.п.). Животные одновременно являются активными героями ритуальных, магических практик, видений, маркеров наград и наказаний. Названные предметы показывают картину дома, хозяйства, занятий: серп, плуг, ружье, лыжи, прялка, веретено, коромысло, рукавицы, ведро, зеркало, окно, хлеб, подполье, солод, мука, пиво, каша, печеная луковица, ткань, веник и др. Особенно визуально подробно представлено тело человека в его анатомии, физиологии, магических практиках: голова, уши, глаза, нос, подмышки, волосы, кровь, пуповина, печень, желчный пузырь, зад, сопли, слюна, нечистоты и пр.

Кроме визуально воспринятых и поименованных разнообразных жизненных феноменов нас интересует их обязательное атрибутивное сопровождение, дающее представление о вертикальной структуре мифопоэтической модели мира, ценностных визуальных маркерах. Наряду с универсальной оппозицией светлого и темного, разделяющей мифологических персонажей на положительных и отрицательных, благожелательных и вредоносных, в мифологии коми обнаруживаются определенные цветовые предпочтения. На вершине цветовой шкалы находятся уже отмеченные цвето-световые характеристики небесных светил – золотой и серебряный. Это традиционные маркеры высшей власти, силы, мощи, богатства, красоты, избранности. Персонификации блеска, сияния, огненной силы амбивалентны, имеют позитивную и негативную стороны (например, Солнце-Огонь), но всегда символизируют максимальную сущностную выраженность. Дополнительным качеством, подчеркивающим высший статус виденного, является связь золота со зрением, а серебра – со слухом. Цветовые обозначения в мифологии коми, по мнению О.И. Уляшева, группируются по оппозициям *холодные – тёплые*, *чистые – смешанные*, *светлые – темные* [10], а семантически значимых цветов насчитывается около двухсот, что позволяет выделить их в качестве особого предмета исследования.

Визуальная картина мира дополняется образами невидимого, воображаемого мира. Прежде всего, к этой сфере относятся образы потустороннего мира, который представлен подземным (*улыс му*) и подводным *(ва пыдӧс)* миром. В мифологии коми, потусторонний мир – это реальный, но перевернутый мир, в котором все наоборот. Обитают там вымышленные существа (карлик с длинной бородой, многоголовые драконы, разнообразные представители нечистой силы и пр.), опасные для человека прежде всего свой *явленностью, замеченностью/незамеченностью*. В этой связи особой значимостью в визуальной картине мира обладает характеристика самого процесса вглядывания, статус увиденного, режим зрения. Такого рода характеристики фундируются универсальным мифологическим символом глаза. Как правило, его классические описания включают характеристику персонажей, во-первых, обладающих одноглазостью, многоглазостью и/или слепотой; во-вторых, обладающих невероятной силой взгляда; в третьих – обладающих способностью видеть, оставаясь невидимыми. В мифологии коми присутствуют сюжеты, описывающие различные практики визуальной напряженности, визуальной опасности, визуального обнаружения. Маргинальная зона коммуникации видимого и невидимого в этом отношении наиболее показательна. Глазную мифологию коми представляют несколько персонажей. Например, в сюжетах о путешествии на небо с мотивом гороховой «лестницы», на небе живет слепой старик (или слепая Баба-Яга – *Ёма*, у которой глаза не только слепые, но и мохнатые). Одноглазым родился *Син пӧла мор* – герой одного из коми-зырянских мифов, который мог, как все одноглазые персонажи, видеть очень зорко и предвидеть смерть других персонажей. Особой волшебной силой обладает и одноглазая *Пӧвсин* – мать коми-пермятского культурного героя *Кудым-Оша*.

Утрата глаза или наделение его особой силой; наличие огненных/кровавых/стоячих глаз, «глазные куклы»; феномен порчи/сглаза и практика соответствующих оберегов, лечений, колдовства; завешивание зеркал, похороны колдунов вниз лицом; опасливое и осторожное отношение к изображениям/фотографиям и многое другое – традиционные и частые сюжеты в мифологии коми. Однако особо распространенным является мотив целенаправленного всматривания, наблюдения, от результатов которого зависит удача, здоровье, жизнь. Симптоматично, что в одной из уральских мифологий (мифологии обских угров) есть культурный герой/трикстер, который именуется *Мир-сусне-хум*, что значит «Мир-осматривающий-человек». Невидимые обитатели потустороннего мира, их козни и неожиданные явления провоцируют состояние визуальной напряженности, заставляют мифологических персонажей быть зоркими и внимательными. В магической практике любовных приворотов наиболее действенным считается «отвод глазами» (*син вежӧм*). В полночь перед днем освящения воды (*Крештшенне*) староверы садились у проруби и в глубоком молчании наблюдали за водой, ожидая ее волнения.

Места, где могла обитать и скрываться всякая нечисть, где что-то могло почудиться, обозначаются как мрачные (*гажтӧм*). Видимое и невидимое локализуется в своих определенных границах и тем самым формирует правила их соблюдения, практику визуальных табу. Невидимая душа-тень человека (*Орт*), становясь видимой, оказывается опасной для наблюдателя. Увиденные наяву или во сне врата рая осознаются как дурная примета. Невидимая, но неожиданно являющаяся *чудь* формирует практику закрывания окон ставнями.

Невидимое, обладающее волшебной и неопасной для человека силой, таится от взглядов. Например, огненный цветок папоротника (*паперек коль*), который мог одарить человека чудом невидимости, озаряет своим светом окрестности, но угасает при приближении искателей. Невидимое является или случайно, или одаривает правом быть увиденным только избранных. Волшебную траву (*плакун турун*), оберегающую от колдовства, можно найти только случайно. Плачущее дерево (*пу*), предупреждающее о близкой войне, показывает свои слезы (смолу) только сильным колунам (*тӧдысь*). Увидевший волшебную травку (*сарий волос*), приносящую удачу, обязан никому об этом не рассказывать. Трогательный пример внимательного вглядывания являет собой образ безымянного олененка (*нимтӧм теля-кӧр*), которого посвящали новорожденному и по состоянию животного прочитывали судьбу ребенка в течение двух лет, после чего олененок «перерастал» человека, и наблюдение за ним прекращалось.

Таким образом, можно заключить, что оппозиция *видимое – невидимое* обнаруживается на всех структурных уровнях мифопоэтической модели мира в мифологии коми и свидетельствует о развитой визуальной культуре, богатом цветосветовом восприятии и семантически значимой цветовой системе. Категории видимого и невидимого участвуют в описаниях ритуальных, магических, лечебных, производственно-ремесленных и других повседневных практик и способствуют более глубокому постижению культуры коми. Следует упомянуть и еще об одном аспекте исследования – оппозиция видимое – невидимое тесно связана с акустической картиной мира, представленной в мифологии коми, что может стать предметом специального рассмотрения.

Библиографический список

1. Мышьякова Н.М. *Мифология:* Программные материалы к спецкурсу. Оренбург: ОГПУ, 2004.
2. Бенвенист Э. *Словарь индоевропейских социальных терминов*. Москва: Прогресс – Универс, 1995.
3. *Энциклопедия уральских мифологий. Мифология коми*. Под редакцией Н.Д. Конакова. Москва, Сыктывкар: ДИК, 1999; Т.1.
4. Конаков Н.Д. *Традиционное мировоззрение народов коми: Окружающий мир. Пространство и время*. Сыктывкар: Издательство КНЦ УрО РАН, 1996.
5. Мерло-Понти М. *Видимое и невидимое*. Минск, 2006.
6. Сальникова Е.В. *Феномен визуальности и эволюция визуальной культуры*. Автореферат диссертации ... доктора культурологии. Москва, 2012.
7. Уляшев О.И. Зарни. *Энциклопедия уральских мифологий*. Мифология коми. Т. 1. Available at: http://www.komisc.ru/illi/folk/myth/181.htm
8. Конаков Н.Д. Керка. *Энциклопедия уральских мифологий*. Мифология коми. Т. I. Available at: http://komisc.ru/illi/folk/myth/206.htm
9. Пера и Зарань. Коми-пермятские тексты. *Энциклопедия уральских мифологий*. Мифология коми. Т. I. Available at: http://www.komisc.ru/illi/folk/myth/65.htm
10. Уляшев О.И. *Рӧм*. *Энциклопедия уральских мифологий*. Мифология коми. Т. I. Available at: http://www.komisc.ru/illi/folk/myth/349.htm

References

1. Mysh'yakova N.M. *Mifologiya:* Programmnye materialy k speckursu. Orenburg: OGPU, 2004.
2. Benvenist `E. *Slovar' indoevropejskih social'nyh terminov*. Moskva: Progress − Univers, 1995.

3. *`Enciklopediya ural'skih mifologij. Mifologiya komi*. Pod redakciej N.D. Konakova. Moskva, Syktyvkar: DIK, 1999; T.1.
4. Konakov N.D. *Tradicionnoe mirovozzrenie narodov komi: Okruzhayuschij mir. Prostranstvo i vremya*. Syktyvkar: Izdatel'stvo KNC UrO RAN, 1996.
5. Merlo-Ponti M. *Vidimoe i nevidimoe*. Minsk, 2006.
6. Sal'nikova E.V. *Fenomen vizual'nosti i `evolyuciya vizual'noj kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... doktora kul'turologii. Moskva, 2012.
7. Ulyashev O.I. Zarni. *`Enciklopediya ural'skih mifologij*. Mifologiya komi. T. 1. Available at: http://www.komisc.ru/illi/folk/myth/181.htm
8. Konakov N.D. Kerka. *`Enciklopediya ural'skih mifologij*. Mifologiya komi. T. I. Available at: http://komisc.ru/illi/folk/myth/206.htm
9. Pera i Zaran'. Komi-permyatskie teksty. *`Enciklopediya ural'skih mifologij*. Mifologiya komi. T. I. Available at: http://www.komisc.ru/illi/folk/myth/65.htm
10. Ulyashev O.I. *Röm*. *`Enciklopediya ural'skih mifologij*. Mifologiya komi. T. I. Available at: http://www.komisc.ru/illi/folk/myth/349.htm

Статья поступила в редакцию 06.08.20

УДК 82.09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00969

Myshyakova N.M., *Doctor of Arts, Professor, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*

GEOCULTURAL ASPECTS OF PHILOLOGICAL EDUCATION. The article discusses the geocultural study of literary history as a necessary component of philological education. Humanitarian geography is one of the topical areas of modern humanities, the basis of many interdisciplinary studies – ethnolinguistics, linguistic and regional studies, ethnophilology. Several aspects stand out in the interaction between geography and literature. Firstly, the study of mythological geography, which makes it possible to identify universal geocultural mythologemes – the vertical and horizontal structure of the world; the main oppositions of the far-close, friend-foe, central-peripheral; the image of the path, its significant segments and points. Secondly, the geography of the place, which makes it possible to correlate verbal and geographical texts and to determine their documentary support. Thirdly, the geographical image of the text, revealing the semantic significance of geocultural phenomena.

Key words: **humanitarian geography, philological education, ethnophilology, mythopoetics.**

Н.М. Мышьякова, *д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru*

ГЕОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается геокультурное изучение литературной истории как необходимый компонент филологического образования. Гуманитарная география – одно из актуальных направлений современной гуманитаристики, основа многих междисциплинарных исследований – этнолингвистики, лингвострановедения, этнофилологии. Во взаимодействии географии и литературы выделяются несколько аспектов. Во-первых, исследование мифологической географии, которое позволяет выявить универсальные геокультурные мифологемы – вертикальную и горизонтальную структуру мира; основные оппозиции далекого – близкого, своего – чужого, центрального – периферического; образ Пути, его значимые отрезки и точки. Во-вторых, – географию места, позволяющую соотнести вербальный и географический тексты и определить их документальную обеспеченность. В-третьих, – географический образ текста, выявляющий семантическую значимость геокультурных феноменов.

Ключевые слова: **гуманитарная география, литературная география, филологическое образование, этнофилология, мифопоэтика.**

Драматизм отношений природы и культуры в современных условиях имеет особую остроту. Наступательные тенденции культуры все чаще обнаруживают свою обратную сторону, актуализируя потребность сохранения природных ресурсов и культуры малочисленных народов. В системе благоприятных условий, способствующих развитию человечества, географические условия занимают одно из важнейших мест. «Особый облик природы», флора и фауна, способы их существования постепенно приобретают, как пишет М.С. Каган, «двойное гражданство» [1], остаются природными и, одновременно, становятся культурными текстами.

Филологическое образование обладает чрезвычайно широкими возможностями выйти через тексты к разнообразным сферам жизни, выявить единство и разнообразие культурной истории человечества. В современной филологии актуализируется ее традиционная универсальность, способность работать с текстами любой природы, что формирует ее разнообразные межпредметные связи. Филологической «поливалентности» способствует и тенденция гуманитаризации образования как одна из ведущих образовательных стратегий современности. Взаимодействие *места и времени*, истории и географии не нуждается в доказательствах. Пространство и язык географических образов, география как идеология пространства, географическое страноведение и краеведение, когнитивная география – эти и другие подобные аспекты все чаще становятся самостоятельной областью научных исследований [2; 3; 4].

Несмотря на очевидную значимость географической культуры, география является предметом специального образования и в базовую часть учебных планов бакалавриата по другим гуманитарным направлениям, в частности по направлению «Филология», не входит. Во многом в силу такого демонстративного игнорирования географический аспект находит место в многообразных специальных дисциплинах «по выбору».

Среди относительно новых дисциплин, вошедших в учебные планы многих вузов, появились этнофилология, страноведение, этнолингвистика, лингвокультурология, языковая картина мира, история культуры в текстах, анализ литературного произведения на межкультурной основе и другие. Характерной особенностью современной образовательной политики является стремление вписать отдельные области профессиональной подготовки в широкий культурный контекст, выявить зону контакта теоретического и прикладного знания, определить степень востребованности образовательных компетенций. Филология в этом отношении представляется чрезвычайно благодатным материалом. Интерпретация культуры как текста, написанного на разных языках, актуализировало классическое понимание филологии как универсального языка, акцентировало проблемы вербализации разнообразных природных феноменов и востребованность метаморфологических переводов. Понятия интертекста, интермедиальности, метаморфологических взаимодействий, междисциплинарности входят практически в каждое филологическое исследование.

Возникшая сравнительно недавно гуманитарная география сразу оказалась востребованной и актуальной. Географическая ориентация литературы – одна из самых древних, привязанность к месту – одна из самых сильных. Буквальная укорененность человека в мире наделяет географические параметры особым статусом, транспонирует географический феномен в сферу психического, в зону памяти, формирует поэтику *воображаемого*. С точки зрения знаменитого отечественного орнитолога и этолога, автора нашумевшей книги «Непослушное дитя биосферы» В.Р. Дольника, любовь к родине – это инстинкт [5]. Филологам совсем нетрудно в это поверить.

Рассмотрим более подробно, каким же литературоведческим потенциалом обладают географические образы в литературных произведениях, как взаимодействуют литература и география.

Во-первых, стоит выделить *мифологическую географию*. Мифологические истоки литературы обращают нас к географии как условию и специфике культурного развития. Мифология задает параметры, структуру геокультурной модели мира. Мифопоэтические тексты формируют не только *картину* мира, но и его *карту*: физическую – описывая горы и леса, моря и реки, дороги и поселения; астрономическую – прочитывая небо как сакральный текст, размечая маршруты и метаморфозы богов и избранных героев; административную – определяя своё и чужое пространство, осознавая его пределы, обозначая центры и периферию.

Мифопоэтические географические образы, как правило, имеют своим прототипом реальные географические объекты, а при неясности их географической атрибуции провоцируют научный поиск. Картина мифологической истории очевидно картографична. Ее классические описания подразумевают изображение пространственной структуры, определение ее вертикальных и горизонтальных измерений, характеристику *Пути* и его опасных участков (фрагменты первоначального хаоса, болото, пограничная территория своего и чужого пространства, мост, лестница, периферия и пр.), сакральных топосов (алтарь, дворец, дом, пещера и др.) [6].

Географические образы не только фиксируют реальный географический объект, но и отсылают к его мифологизированной истории. Став фундаментом письменной литературы, мифология неизбежно акцентирует внимание на продолжающих свою жизнь мифологемах, в том числе и географических. Таким об-

разом, гуманитарная география, исследующая, по определению Д.Н. Замятина, «пространство и язык географических образов» [7], взаимодействует, прежде всего, с мифопоэтикой, позволяющей обнаружить изначальные географические мифологемы культурных текстов.

Второй тип взаимодействия литературы и географии можно определить как *географию места*. Географические названия, прямые и косвенные описания географических топосов, представленные в литературном произведении, конкретизируют художественные истории, сюжет приобретает «адрес», локализуется ландшафтом, климатическими особенностями, достраивается контекстной и ассоциативной информацией. Идентификация географических феноменов, их ценностное восприятие позволяют представить историю обживания пространства, его значимых топосов и их статус внутри конкретных историко-культурных периодов. Например, во многих путешествиях есть описания конкретных городов, но точка видения города имеет историческое своеобразие. В древних текстах города открывается пешему страннику и их неожиданно обнаруживающаяся красота, что легко проверяется на современных пешеходных и прежних автомобильных маршрутах, еще не ставших кольцевыми и объездными. Старинные русские города развернуты к путешественнику, видны снаружи и изнутри. Они открываются неожиданно главами церквей, башнями теремов, верхушками деревьев, примерно так, как можно увидеть на иллюстрации И.Я. Билибина к сказке А.С. Пушкина о царе Салтане. Позже город будет встречать приехавших на поездах красивым вокзалом, нарядной площадью со значимым монументом, часто симметрично застроенной улицей, ведущей к центру. Еще позже – аэропортом. География места, обладая географической конкретикой, одновременно служит маркером времени – время исчисляется пространством, как на циферблате классических часов.

Доступным фундаментом для анализа *географии места,* прежде всего, являются документальные геокультурные реалии текста, т.е. помимо своей художественной специфичности литература может быть рассмотрена как документ. Документальное соотношение географического и вербального текстов наиболее востребовано при изучении жанров итинериариев, хождений, странствий, путешествий, путевых дневников и т.п. Сила художественного воздействия в таких жанрах основана, прежде всего, на документированности повествования. Любой маршрут провоцирует визуальную и темпоральную «проверку», а любой зазор между географическим фактом и вербальным образом требует идентификации и классификации.

Документальное геокультурное прочтение литературных текстов приобретает особую значимость в системе филологического образования иностранных студентов. Иноязычный контингент обучающихся вынуждает разворачивать изучаемую литературу ее общечеловеческой, интернациональной стороной, рассматривать ее сравнительно-исторически и типологически. Материалом для сопоставления становятся не художественные феномены, своеобразие и неповторимость которых трудно обнаружить человеку, не являющемуся носителем языка, а именно документальные (исторические, географические) реалии, известные студенту-иностранцу из других источников – информационных видеоматериалов, туристско-экскурсионного опыта и т.п. Сопоставительное изучение документальных, в частности геокультурных аспектов литературного произведения, наиболее результативно, так как позволяет прочитать текст в единстве фактологического, лексического, культурно-исторического, геокультурного материала и обнаружить *повторы и различия* на всех уровнях текста.

Третий геокультурный аспект филологического анализа условно можно обозначить как *геокультурный образ текста*.

По словам Г. Башляра, «воображение усиливает значение реальности» [8, с. 23]. Географическая узнаваемость, соединенная с вымышленным сюжетом, наделяет художественную наррацию «прибавочной стоимостью знака», выражаясь языком Ж. Бодрийяра, и усиливает документальность *воображаемого*. Одна из возможностей, которую интеркуррентно приобретает литературоведение, занимающееся геокультурными образами, – это возможность выявить историческую и индивидуальную культуру географических описаний, лексическую обеспеченность географических объектов.

Вербализация геокультурных образов предполагает не только наименование фактической геореальности, но, прежде всего, вербализацию *образа пространства*, создающегося синкрезисом визуальных, акустических, пространственных восприятий. Геокультурное пространство родного дома, например, русской усадьбы, воспетое в многочисленных воспоминаниях, множество лирических текстов, ностальгически обращенных к впечатлениям детства, демонстрируют реальность территориальной *укорененности* человека, формируют геокультурный и индивидуально-психологический концепт *дома, любимого места.* Геокультурное прочтение актуализирует краеведческую значимость текста. Краеведческое содержание произведения обладает не только документально географической специфичностью, но и встраивает географическое место в «пространство сокровенного» [8, с. 34]. Примером описания взаимосвязи геокультурного топоса, биографии и литературного творчества может служить известный сборник эссе П. Вайля «Гений места».

Литературное краеведение традиционно обращено к геокультурному контексту жизни и деятельности писателя, однако, как правило, оно носит интрокультурологический характер, локализовано именем, местом и нуждается в геокультурной систематизации и концептуализации. По мнению одного из исследователей, геолитературная карта России заполнена неполностью [9, с. 123]. На материале опроса студентов МГУ автор отмечает, что наиболее известными литературными местами являются усадьба Л.Н. Толстого Ясная поляна в Тульской области и пушкинская усадьба Михайловское в Псковской области. Несмотря на активизацию возрождения периферийных пространств России, еще много памятных геокультурных территорий оказываются вне зоны внимания и нуждаются в сохранении, описании, музеефикации.

Геокультурный аспект литературоведения как реконструкция *географического образа текста* является одним из важнейших в этнофилологических исследованиях. Национальные образы мира давно стали предметом активного изучения, однако этнофилология сравнительно недавно стала включаться в систему филологического образования. Этнофилология, взаимодействующая с этнолингвистикой, этнокультурологией, лингвострановедением, создает широкое поле междисциплинарных исследований, основной задачей которых становится выявление и систематизация национальных геокультурных моделей, структура и динамика геокультурных образов городов, регионов, страны.

Таким образом, в системе геокультурного изучения литературы можно выделить несколько аспектов:

– исследование *мифологической географии*, определяющее структуру и параметры геокультурного пространства в его процессуальности и значимых топосах; выявляющее универсальные геокультурные мифологемы;

– изучение *географии места*, основанное на документальной идентификации геокультурного и вербального описаний и позволяющее связать литературное произведение с конкретным геокультурным и историческим «адресом», соотнести историю картографирования и ее вербализацию;

– определение *геокультурного образа текста*, позволяющее выйти к пониманию универсальных закономерностей мира в единстве исторического, национального, всечеловеческого.

Библиографический список

1. Каган М.С. *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996.
2. Замятин Д.Н. *Гуманитарная география: Пространство и язык географических образов.* Санкт-Петербург: Алетейя, 2003.
3. Калуцков В.Н. *Культурная география России*. Москва: МГУ, 2016.
4. Веденин Ю.А. *Очерки по географии искусства.* Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1997.
5. Дольник В.Р. *Непослушное дитя биосферы: Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей.* Санкт-Петербург: Петроглиф, 2009.
6. Мышьякова Н.М. *Мифология:* Программные материалы к спецкурсу. Оренбург: ОГПУ, 2004.
7. Замятин Д.Н. *Гуманитарная география: Пространство и язык географических образов*: Санкт-Петербург: Алетейя, 2003.
8. Башляр Г. *Избранное: Поэтика пространства*: Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004.
9. Калуцков В.Н. Концептуальные основы литературной географии. *Уральский исторический вестник.* 2016; № (51): 118 – 124.

References

1. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1996.
2. Zamyatin D.N. *Gumanitarnaya geografiya: Prostranstvo i yazyk geograficheskih obrazov.* Sankt-Peterburg: Aletejya, 2003.
3. Kaluckov V.N. *Kul'turnaya geografiya Rossii*. Moskva: MGU, 2016.
4. Vedenin Yu.A. *Ocherki po geografii iskusstva*. Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 1997.
5. Dol'nik V.R. *Neposlushnoe ditya biosfery: Besedy o povedenii cheloveka v kompanii ptic, zverej i detej.* Sankt-Peterburg: Petroglif, 2009.
6. Mysh'yakova N.M. *Mifologiya:* Programmnye materialy k speckursu. Orenburg: OGPU, 2004.
7. Zamyatin D.N. *Gumanitarnaya geografiya: Prostranstvo i yazyk geograficheskih obrazov*: Sankt-Peterburg: Aletejya, 2003.
8. Bashlyar G. *Izbrannoe: Po`etika prostranstva*: Moskva: Rossijskaya politicheskaya `enciklopediya, 2004.
9. Kaluckov V.N. Konceptual'nye osnovy literaturnoj geografii. *Ural'skij istoricheskij vestnik.* 2016; № (51): 118 − 124.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 821 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00970

Gasanova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru*

LINGUISTIC LANDSCAPE OF MODERN DERBENT. The article is dedicated to the study of the linguistic landscape of the modern Dagestan city. The paper considers the basic principles of nomination of godonyms. The specificity of the linguistic landscape of the post-Soviet Dagestan city, representing the socio-economic, political and cultural-ideological tendencies of different periods of the life of our country, is revealed. Toponyms are considered not only from the standpoint of structural, semantic and functional aspects, but also from the standpoint of cognitology. Attention is also paid to ergonyms as a significant layer of urbanonymy. The author concludes that Derbent's speech portrait is characterized by a diverse linguistic practice of using Russian, English and Dagestan languages, which speaks of the polylingual and sociocultural space of the city. Further research into the changes in the linguistic landscape of the modern Dagestan city will allow us to better understand the sociolinguistic processes taking place in the multi-ethnic Russian society.

Key words: **linguistic landscape, city, Dagestan, Derbent toponyms, godonyms, urbanonyms.**

М.А. Гасанова, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ СОВРЕМЕННОГО ДЕРБЕНТА

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-09-00420 «Антропология дагестанского города: влияние глобализации на трансформацию культуры и быта горожан Дагестана в постсоветский период».

Статья посвящена исследованию лингвистического ландшафта современного дагестанского города. В работе рассмотрены основные принципы номинации годонимов. Выявлена специфика лингвистического ландшафта постсоветского дагестанского города, репрезентирующая социально-экономические, политические и культурно-идеологические тенденции различных периодов жизни нашей страны. Топонимы рассматриваются не только с позиций структурно-семантического и функционального аспектов, но и с позиции когнитологии. Внимание в работе уделено и эргонимам как значительному пласту урбанонимии. Автор делает вывод о том, что речевой портрет Дербента характеризуется разнообразной лингвистической практикой применения русского, английского и дагестанских языков, что говорит о полиязычном и социокультурном пространстве города. Дальнейшие исследования изменений в лингвистическом ландшафте современного дагестанского города позволят глубже понимать социолингвистические процессы, протекающие в многонациональном российском обществе.

Ключевые слова: **лингвистический ландшафт, город, Дагестан, Дербент топонимика, годонимы, урбанонимы.**

В современной лингвистике языковой ландшафт полиэтнического города представляет особый интерес и выявляет разнообразные аспекты данной проблемы: от исследования языковой ситуации с позиций социологии и социолингвистики до мониторинга «смены моральных установок, изменения функционирования языка, его семантики и прагматики» [1, с. 164]. Интерес возник в процессе интенсификации тенденции глобализации, характерной современному обществу. Но в национальных республиках это совпало с процессами этнической самоидентификации, популяризации национальных языков и культур. Первые комплексные работы по исследованию языкового ландшафта появились еще в 80-е года 20 века. Всплеск изучения данной проблематики приходится на конец 20 – начало 21 вв. Тогда же появляются работы по моделированию лингвистического ландшафта города в условиях полиэтничности. Особый интерес представляет исследование воздействующего потенциала лингвистического ландшафта в современном полиэтническом городе.

Под лингвистическим ландшафтом мы понимаем сосуществование и соотношение языков в общественном пространстве полиязычного города. В научной литературе наряду с этим термином используются и такие как *лингвистическое градоведение, языковой ландшафт города, текст города*.

Объектом нашего исследования выступает языковой ландшафт современного Дербента – самого южного города Дагестана, одного из самых древних городов нашей страны, богатого своей архитектурой, историей и культурой. Наименование города произошло от персидского دربند *Дарбанд,* что означает «закрытые (связанные) врата». Сегодня Дербент один из главных туристических центров Дагестана. Он включен в федеральную целевую программу Министерства культуры РФ «Сохранение древних городов России». Анализ урбанистической системы показал, что основная часть современного языкового ландшафта Дербента, представленная *годонимами* (топоним для обозначения улиц, проспектов, проездов переулков и т.п.) и *эргонимами* (названия коммерческих объектов предприятий), в целом соответствует общей тенденции глобализации, характерной российским городам. При этом активное использование англицизмов, типичное для уличных вывесок, сочетается с репрезентацией этнического компонента в виде наименований, рекламы на национальных языках.

Топонимы, как правило, характеризуются поликомпонентной словообразовательной структурой. Многочисленную группу составляют составные названия улиц Дербента: *улица Вокзальная, улица Южная, улица Хизроева, улица Оскра, улица Наримановa* и т.п. Часто встречаются и многокомпонентные топонимы: *улица 3-го Интернационала, улица Генерала Араблинского, улица Сухая Речка, переулок 25 лет Октября, улица Трасса Ростов-Баку, улица Патриса Лумумбы* и др.

Названия улиц могут быть образованы от основ существительных при помощи суффиксов ***-ск***, ***-инск***: *улицы Махачкалинская, Хазарская, Винзаводская, Прикаспийская, Приморская, Октябрьский проезд, Хуторской тупик;* суффикса **-н**: *Карьерная, Колхозная, Крепостная, Молодёжная, Огородная, Озёрная, Окружная, Проектная.* Встречаются прилагательные с суффиксами ***-ов***, ***-ев***: *улицы Береговая, Берёзовая, Гранатовая, Персиковая, Родниковая, Садовая, Штормовая.* Названия могут быть образованы по модели «порядковое прилагательное + существительное», где в роли существительного часто выступает термин: *улица 3-го Интернационала, 1-й Красноармейский переулок, 1-й Магал, 1-я Продольная улица, 6-я Линия*.

Большинство годонимов, как показывает анализ, представлены в виде двухсловных конструкций, в которых проприальный элемент представлен именем существительным в родительном падеже и имеет, как правило, окончания ***-а, -ого, -ов, -ой***: *улицы Пушкина, Айдынбекова, Алиевой, Давыдовой, Космодемьянской, Бестужева-Марлинского, Громаковского, Самурского, Ветеранов, Энергетиков, переулок Чапаева.*

Годонимы можно классифицировать по лексико-семантическому признаку:

Названия, связанные с персоналиями, содержащие в своей структуре антропоним: *улицы Абрамова, Дьякова, Ермолова, Зейналова, Кази-Магомедова, Ханмамедова* и др. Топонимикон Дербента, как любого другого города, мемориален. Улицы и городские объекты обнаруживают связь с именами представителей культурной элиты как дагестанской, так русских и даже зарубежных классических литераторов, поэтов и писателей: улицы *Цадасы, Стальского, Авшалумова, Пушкина, Лермонтова, Толстого, Некрасова, Гоголя, Горького, Есенина, Некресова, Грибоедова, Низами-Гянджяви, Шекспира, Дюма* и др. В честь революционеров, активных участников борьбы за становление советской власти в Дербенте, названы улицы *Бешенцева, Канделаки, Эрлиха, Мамедбекова, Дрожжина, Пугина, Таги-заде, Кирова, Маркуса, Кобякова*.

Названия, образованные от ойконимов (названий населенных пунктов): *улицы Махачкалинская, Порт-Петровская, Прикаспийская* и др.

Названия, отражающие трудовую деятельность и повседневную жизнь горожан: *улицы Фермерская, Фабричная, Парниковая, Огородная, Заводская, Градостроительная, Арендаторов, Дачников* и др.

Названия по искусственно созданным городским объектам (это наименования связанные, как правило, с находящимися на данной улице объектами городской инфраструктуры): *улицы Автовокзальная, Аэропортная, Маяка* и др.

Названия по объектам природной микротопонимии (как правило, в основе годонима лежат объекты природного происхождения, определяющие характер местности) и физико-географическим объектам: *улицы Зеленая, Озерная, Луговая, Приморская, Проселочная, Речная, Родниковая, Стеной переулок, Хуторской тупик* и др.

Названия по относительному местоположению: *улицы Восточная, Загородная, Наклонная, Подгорная, Южная, Крайний переулок, Средний переулок* и др.

Названия по характерному признаку или впечатлению. Это названия-определения, характерные для традиционного топонимикона, к этой группе можно отнести и урбанонимы с фитонимическим компонентом, что мотивировано в южном городе: *Короткий переулок, Сквозной переулок, улицы Абрикосовая, Берёзовая, Виноградная, Гранатовая, Цветочная, Яблочная* и др.

Названия, повторяющие наименования соседних объектов. В топонимической системе это довольно распространенный прием номинации посредством воспроизведения годонима с изменением порядкового номера, который позволяет называть ряд линейно расположенных улиц, проездов и т.п. Это группа урбанонимов с числовым, порядковым обозначением: *1-й Магал, 2-й Магал, 3-й Магал, 4-й Магал, 5-й Магал, 6-й Магал, 7-й Магал, 8-й Магал, 9-й Магал; 1-я Линия,2-я Линия, 3-я Линия, 4-я Линия, 5-я Линия, 6-я Линия, 7-я Линия; 1-я Продольная улица, 2-я Продольная улица.*

Символические названия улиц. В основе номинации – отголоски советской идеологии и мифологии, репрезентирующие трудовые и воинские подвиги, коммунистические идеологемы и пр.: *улицы 3-го Интернационала, 345-й Дагестанской Стрелковой Дивизии, Советская, переулок 25 лет Октября, переулок Красноармейский,* и др. Именно годонимы данной группы чаще всего подвергаются переименованиям.

Топонимическая история города всегда обнаруживает в своих ономастических слоях «идеологические качели» общественно-политического развития и становления. Это наглядно отслеживается на непрекращающихся процессах переименования улиц. Надо сказать, что к практике замены названий горожане относятся, скорее, отрицательно, даже усматривают в этом попытку лишить исторической памяти, вытеснить из массового сознания воспоминания об истории страны, республики, города. Но все же этот процесс вполне естественен и неизбежен, поскольку отражает общественно-политический уклад и идеологические установки того или иного исторического отрезка. «Переименование топонимических названий есть процесс искусственный, за которым стоит желание социума изменить или скорректировать уже сформированный образ географического концепта, наполнить его другой (новой) системой ценностей, придать значимость топонимическому объекту и связать с исторической родиной» [2, с. 58].

Например, дербентская *улица Асеевская*, названная в честь военного губернатора Дербента генерала Асеева, была переименована в *Голицынскую*, а после Октябрьской революцию – У. Буйнакского (в честь революционера); улица *Губернаторская – III Интернационала – Э. Пашабекова* (с 2017 г.); *Лобачевский переулок – ул. Гагарина* (названная в честь военного губернатора Дербентской губернии генерал-лейтенанта князя А.И. Гагарина); *ул. Церковная – Коммунаров – Курбанова*; *Малютинский переулок – ул. Кази-Бека*; *ул. Барятинская – Ленина; ул. Советская – ул. Г. Алиева* (в честь азербайджанского президента); *Морская – Коркмасова*; *Зональная – Вавилова*; *Железнодорожная – Атаева*; *Комсомольский переулок – Азиза Гильядова*; *Базовая – Давыдовой*; *5-я Нагорная – Богатырева*; *2-я Набережная – Далгата*; *ул. 2-я Комендантская – Воронцово-Дашковская – Таги-Заде*. На *улице Таги-Заде,* к слову, расположен интересный архитектурный памятник советской эпохи – *Пассаж,* или *Крытый рынок госсовета*, построенный в 1927 году. Любопытно, что на фасаде здания название дублируется на *аджами* (письменность на основе арабского алфавита, которой пользовались до перехода на латиницу, а затем кириллицу дагестанские языки).

Исключением могут быть случаи, характерные в большей степени для кавказского региона. Когда на этот процесс могут влиять и воздействовать отдельные националистические и узкоклановые интересы: городские объекты, улицы называются или переименовываются в честь своих предков или родственников. Естественно, такой «собственнический» подход оказывает разрушительное действие на складывающуюся веками топонимическую систему города и наносит ущерб как его исторической памяти, так и современному облику.

Таким образом, языковой ландшафт города всегда коррелирует не только с историческими этапами развития, но и с социальным запросом и этническими доминантами населенного пункта. Спецификой структурно-семантической организации урбанистической системы является многокомпонентная структура ономатистических единиц с полиязычной наполненностью. Исторические аспекты формирования региона, социальный статус основных групп населения, этнокультурные особенности, полиязыковая среда, опыт общегосударственного номинирования, влияние моды могут считаться ключевыми факторами формирования топонимической системы города.

Помимо годонимов в урбанистической системе представлены такие обязательные элементы ономастикона, как эргонимы. Они составляют значительный пласт урбанонимов. Процесс эргонимизации имеет нелинейный характер и опирается на современные тенденции и сложившуюся традицию номинации. Наблюдается отход от традиции использования одного языка номинирования (русского), переход к дву- и полиязычию эргонима. Заметно актуализируются в урбанистическом пространстве этноспецифические лингвокультурные маркеры. Эргонимы могут быть представлены структурно, являясь однокомпонентными, комбинированными и многокомпонентными. В Дербенте широко представлены однословные названия:

Банкетные залы: *Гияр, Моряна, Хаял, Элит, Триумф, Оазис, Океан, Кристалл, Созвездие, Джамиля, Дагестан, Маракеш, Европа, Россия* и др.

Супермаркеты: *Панорама, Гермес, Арбуз, Подсолнух, Магмус, Гурман, Тефи, Центральный, Орфей, Ясмина* и др.

Салоны красоты: *Аристократ, Красотка, Элегант, Стиль, Жасми, Виктория, Афродита, Грация, Креатив, Шанель, Адель, Нега, Южанка, Империал* и др.

Аптеки: *Целитель, Айболит, Марина, Марьям, Здоровье* и др.

Активно представлены дву- и многокомпонентные наименования: *Золотое кольцо, ветеринарная клиника Доктор Вит, Азбука вкуса, Man Style, Арбат Beaty* и др.

При создании эргонима необходимо соблюдать следующие условия: «наличие ясной целеустановки, «направленный» учет свойств объекта, индивидуальность авторства (в широком смысле)» [3, с. 11]. «Эргоним должен обладать определёнными качествами для эффективной и успешной реализации коммуникации. А именно – должен легко запоминаться и привлекать внимание, вызывать позитивный ассоциативный ряд и ориентироваться на широкий круг потребителей» [4, с. 51]. К основным способам образования эргонимической лексики относятся деривация, семантические переносы, словосложение, образование составных наименований, заимствования из других языков. При этом можно говорит о 2 типах номинации – реальной и символической. В первом случае мы имеем дело с объективно мотивированными наименованиями, репрезентирующими род, характер деятельности коммерческого объекта, предлагаемой продукции или услуг, местоположение или личность владельца. Эргонимы с символической мотивировкой опосредованно отражают реальные признаки, например, через аббревиацию или метафору. Названия городских объектов могут быть мотивированы антропонимами (мужские и женские имена, исторические деятели, известные личности, мифические персонажи): *Джамиля, Марьям, Марина, Лейла, Севиля, Орфей, Гермес, Афродита, Леди Ди, Коко Шанель, Гиппократ* и др.; топонимами: *Дагестан, Марракеш, Кавказ, Россия, Европа, Агул, Хучни* и др.; астронимами: *Меркурий*, *Луна*, *Венера*, *Денеб* и др.;

родом деятельности: *Целитель*, *Айболит*, *Адвокат*, *Консультант* и др.;

принадлежностью к определенному социальному классу или этнической группе: *Baron, VIP, Аристократ* и др.;

названиями знаменитых брендов: *Adidas, Lacoste, Chanel* и др.;

названиями флоры и фауны: *Жасмин, Лилия, Арбуз, Подсолнух, Аист* и др.;

кулинарными названиями: *Донер-Кебаб, Хинкальная, Шаурма, Пахлава* и др.;

обозначениями национально-культурных восточных реалий: *Чайхана*.

Часто эргонимы образуются посредством контаминации, то есть соединением двух слов или частей слов, создавая таким словообразовательным приемом элементы языковой игры, обыгрывания смыслов. Например, *Мамазин* (мама + магазин), *Дагбургер* (Дагестан + гамбургер). Наименования могут быть построены на комбинации с междометными, звукоподражательными компонентами: *Пах-пах, Шашлык-машлык.*

Нередко эргонимы репрезентируются в виде креолизованных текстов, когда семантический образ дополняется графическим обыгрыванием с помощью варьирования размером, шрифтовыми выделения и стилем, включением символики и идеографики: такси *ОПЕЛЬсин*, магазин одежды *PRAvDA*, пивбар *BEERлога*, *€врокухни*, *7Я* и др.

На лингвистической карте Дербента представлены наименования иноязычного происхождения. Это довольно большой пласт дербентского ономастикона, представленный англицизмами, и в меньшей степени – словами тюркской, арабской и кавказской этимологий. Иноязычные эргонимы могут быть полностью или частично ассимилированы и адаптированы к коммуникативному окружению: *Relax, Elle, WoW, Ny, Sabi, Lady, Exclusivy, Man Style, Intizar, Angel, Belle, Beaty House, Этуаль, ВИП, Арбат Beaty* и др. (названия салонов красоты).

Анализ лингвистического ландшафта Дербента показал общие и специфические механизмы топообразования, демонстрирующие особенности регионального менталитета. Речевой портрет Дербента характеризуется разнообразной лингвистической практикой применения русского, английского и дагестанских языков, что говорит о полиязычном и социокультурном пространстве города. Дальнейшие исследования изменений в лингвистическом ландшафте современного дагестанского города позволят глубже понимать социолингвистические процессы, протекающие в многонациональном российском обществе.

Библиографический список

1. Кирилина А.В. Описание лингвистического ландшафта как новый метод исследования языка в эпоху глобализации. *Вестник ТвГУ*. Серия: Филология. 2013; Выпуск 5, № 24: 159 – 167.
2. Гасанова М.А. Лингвистический ландшафт современной Махачкалы. *Вестник Дагестанского государственного университета.* Серия 2: Гуманитарные науки. 2018; Т. 33, Выпуск 2.
3. Матвеев А.К. Топономастика и современность. *Вопросы ономастики*. Свердловск, 1974; № 8-9: 11.
4. Гасанова М.А., Шабанова З.Ш. Эргонимы в лингвистическом пространстве. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. Махачкала, 2019; Т. 34, Выпуск 3: 49 – 54.

References

1. Kirilina A.V. Opisanie lingvisticheskogo landshafta kak novyj metod issledovaniya yazyka v `epohu globalizacii. *Vestnik TvGU*. Seriya: Filologiya. 2013; Vypusk 5, № 24: 159 – 167.
2. Gasanova M.A. Lingvisticheskij landshaft sovremennoj Mahachkaly. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 33, Vypusk 2.
3. Matveev A.K. Toponomastika i sovremennost`. *Voprosy onomastiki*. Sverdlovsk, 1974; № 8-9: 11.
4. Gasanova M.A., Shabanova Z.Sh. `Ergonimy v lingvisticheskom prostranstve. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. Mahachkala, 2019; T. 34, Vypusk 3: 49 – 54.

Статья поступила в редакцию 05.09.20

УДК 82

DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00971

Lamina A.T., *Cand. of Sciences (Economics), doctoral postgraduate,Department of Literary Studies and Journalism, Theory and History of Literature, Elets State University n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia)*

MOTIVES OF USE OF ACHIEVEMENTS OF ADVANCED SCIENCE AND SOCIAL SUPPRESSION IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK. The article studies motives of use achievements of advanced science and social suppression in the novel-antiutopia and the works of Russian cyberpunk. It is noted that antiutopia as a whole is characterized by the image of scientific and technological achievements using the methods of grotesque and fiction. The motive of use of achievements of advanced science which transforms into the works of Russian cyberpunk may take on a slightly different emphasis. Thus, the grotesquely-fantastically presented achievements of advanced science in the art world of the considering genre can themselves acquire the ability to manipulate public consciousness. The motive of use of achievements of advanced science in the antiutopian novel is closely related to the motive of social suppression. The article concludes that Russian cyberpunk inherited the motive of social suppression from the antiutopian novel. Individual elements of the motive of use of achievements of advanced science in antiutopia can organically fit into its structure.

Key words: **cyberpunk, motive, achievements of science, social suppression.**

А.Т. Ламина, *канд. экон. наук, докторант, ФГБО ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», г. Елец*

МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ ПЕРЕДОВОЙ НАУКИ И СОЦИАЛЬНОГО ПОДАВЛЕНИЯ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА

Статья посвящена раскрытию мотивов использования достижений передовой науки и социального подавления в романе-антиутопии и произведениях русского киберпанка. Отмечается, что для антиутопии в целом характерно изображение научно-технических достижений с помощью приемов гротеска и фантастики. Мотив использования достижений передовой науки, трансформируясь в произведениях русского киберпанка, может приобретать несколько иной акцент. Так, гротескно-фантастически представленные достижения передовой науки в художественном мире рассматриваемого жанра сами могут приобретать способность манипулировать общественным сознанием. Мотив использования достижений передовой науки в романе-антиутопии тесно соприкасается с мотивом социального подавления. В статье делается вывод, что русский киберпанк унаследовал мотив социального подавления от романа-антиутопии. И так же, как и в антиутопии, отдельные элементы мотива использования достижений передовой науки могут органически вписываться в его структуру.

Ключевые слова: **киберпанк, мотив, достижения науки, социальное подавление.**

Анализ произведений рассматриваемых жанров [1 – 14], а также теоретических положений [15; 16; 17] позволяет сделать вывод, что русский киберпанк и роман-антиутопия имеют общие составляющие в мотивной структуре. Например, мотив использования достижений передовой науки. М. Эверестов писал: «Мотив навязанного счастья может претерпеть функциональные изменения, соприкасаясь с мотивом, также унаследованным от утопии – использования достижений передовой науки. Однако если в утопии жанровая модель детерминирована на использование ее во благо (предполагаемое), для достижения потребительской мечты и покорения космоса, в антиутопическом мире наука – орудие в руках власть имеющих» [17].

Для антиутопии в целом характерно изображение научно-технических достижений с помощью приемов гротеска и фантастики. Так, в художественном мире романа Е. Замятина «Мы» музыку пишут специальные машины (гротеск), строится космический корабль «Интеграл» (фантастика).

Мотив использования достижений передовой науки в романе Замятина имеет следующую семантическую структуру: применение властью достижений передовой науки с целью манипуляции общественным сознанием, формирование зависимости от навязываемых обществу достижений передовой науки.

Такую же семантическую структуру имеет мотив использования достижений передовой науки в «Дивном новом мире» Хаксли. Так, применение властью достижений передовой науки с целью манипуляции общественным сознанием – это изображаемое с помощью гротеска и фантастики появление детей (выращивание в бутылках на специальных заводах-инкубаториях).

Таким образом, общество в художественном мире Хаксли стало зависимым от достижения передовой науки в области искусственного выращивания младенцев, на котором базируется его кастовая система. Оно принимает искусственный способ рождения детей как единственно правильный и негативно относится к отцовству и материнству.

Применение властью достижений передовой науки с целью манипуляции общественным сознанием в романе Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту» также художественно выражается при помощи гротеска и фантастики. Так, все что нужно Милдред – это новая (четвертая) телестена с эффектом присутствия, чтобы иллюзия общения с телеперсонажами была полной.

Постепенно привыкая к иллюзии общения, персонажи в художественном мире Бредбери медленно деградируют и перестают слушать друг друга. Телестены и иллюзорные телеперсонажи-«родственники» становятся им дороже собственной семьи. Более того, они впадают в зависимость от такой формы общения.

Семантически связанная с рассматриваемым мотивом проблема использования достижений передовой науки в корыстных интересах присутствует и в романе Д. Оруэлла «1984». Так, в комнате Уинстона, как и в любой другой, вмонтирован телеэкран, с помощью которого осуществляется круглосуточная слежка.

Данную проблему в романе-антиутопии можно охарактеризовать следующим образом:

– изображаемое с помощью гротеска и фантастики общество характеризуется высоким уровнем научно-технического развития;

– в целях контроля общественного сознания и удержания власти используются научно-технические открытия.

Мотив использования достижений передовой науки, трансформируясь в произведениях русского киберпанка, может приобретать несколько иной акцент. Так, гротескно-фантастически представленные достижения передовой науки в художественном мире рассматриваемого нами жанра сами могут приобретать способность манипулировать общественным сознанием.

В романе А. Тюрина «Каменный век» данную способность приобретают незримые информационные негуманоиды, постепенно проникающие в киберсистемы «оболочки». При этом в повести А. Тюрина мотив использования достижений передовой науки имеет следующую семантическую структуру: приобретение техническими достижениями передовой науки возможности манипулировать общественным сознанием, формирование зависимости от навязываемых обществу достижений передовой науки.

Иногда государственные органы власти в произведениях русского киберпанка заменяют собой гротескно-фантастически представленные транснациональные корпорации, использующие достижения передовой науки в корыстных интересах. Так, в «Сезоне оружия» А. Зорича крупная компьютерная корпорация создает психотропное оружие.

Итак, проблема использования достижений передовой науки в корыстных интересах в произведениях русского киберпанка характеризуется следующим:

– гротескно-фантастически представленные достижения передовой науки могут иметь способность манипулировать общественным сознанием;

– изображаемые с помощью гротеска и фантастики государственные органы власти, имеющие возможность манипулировать общественным сознанием с помощью достижений передовой науки, могут заменять гротескно-фантастически представленные транснациональные корпорации.

Мотив использования достижений передовой науки в романе-антиутопии тесно соприкасается с мотивом социального подавления. При этом отдельные элементы первого мотива могут органически вписываться в структуру второго мотива.

Мотив социального подавления в антиутопии предполагает, что орудием в руках власти могут выступать изображаемые с помощью гротеска и фантастики достижения научно-технического прогресса. В качестве такого орудия могут использоваться и другие возможные средства манипуляции общественным сознанием.

Так, в художественном мире романа Е. Замятина «Мы» с целью социального подавления используются гротескно-фантастически изображаемые технические средства (например, Машина Благодетеля, при помощи которой он казнит людей). Применяются с данной целью и другие выражаемые посредством гротеска и фантастики способы (рассчитанная по системе Тейлора жизнь, одинаковая одежда) манипуляции, свойственные тоталитарному обществу.

Мотив социального подавления в романе Замятина обладает следующей семантической структурой: применение властью различных способов (орудий) с целью социального подавления, восприятие обществом социального подавление как блага, пресечение государством попыток протестных выступлений против социального подавления.

Данный мотив прослеживается в романах Хаксли, Оруэлла, Бредбери. М. Эверстов писал: «В «Дивном новом мире» Главноуправители продвигали спорт: во-первых, это давало рабочие места, во-вторых, заполняло досуг, отвлекало от мыслей. Большой Брат следил с помощью экрана, контролировал все контакты. В антиутопии «451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери государство использовало науку для сведения всех потребностей к удовольствию – телевизоры с погружением, езда по автостраде, отсутствие книг делали людей занятыми либо работой, либо развлечениями» [17]. В романе В. Войнича «Москва 2042» социальное подавление осуществляется при помощи гротескно изображаемой мобилизации и военизации всех сфер деятельности.

Раскрывая мотив социального подавления в антиутопиях братьев Стругацких М. Эверстов подчеркивает: «Резюмируем, что в антиутопических текстах Стругацких мотив социального подавления сильно зависит, во-первых, от научных достижений тоталитарного государства («дрожки», «слег», – в «Хищных вещах», «вышки» – в «Обитаемом острове»), во-вторых, от целей, которые власть преследует (это может быть оболванивание людей для поддержания псевдогармонии либо агрессивное влияние на оценку происходящего)» [17].

Проблема тоталитаризма в обществе, семантически связанная с рассматриваемым мотивом в романе-антиутопии, характеризуется следующим:

– общество в художественном мире антиутопии является тоталитарным;

– с целью поддержания тоталитарного строя властью используются различные способы социального подавления;

– любые попытки выйти за рамки тоталитарного строя жестоко пресекаются.

Русский киберпанк унаследовал мотив социального подавления от романа-антиутопии. И так же, как и в антиутопии, отдельные элементы мотива использования достижений передовой науки могут органически вписываться в его структуру.

В рассматриваемых нами произведениях он характеризуется тем, что средством манипуляции общественным сознанием чаще выступают фантастически и гротескно изображаемые достижения научно-технического прогресса (например, виртуальная реальность), нежели другие возможные способы.

Так, фантастически и гротескно изображаемые достижения научно-технического прогресса являются средством социального подавления в романе Л. Алехина «Падшие ангелы Мультиверсума». При этом мотив социального подавления в данном произведении имеет схожую с мотивом в романе-антиутопии семантическую структуру.

Отмечается все так же характерная для киберпанка тенденция, подразумевающая, что государство как элемент мотива, выполняющий определенные функции, может меняться на транснациональные корпорации и гротескно-фантастически представленную виртуальную реальность.

Проблему тоталитаризма в обществе, которая семантически связана с рассматриваемым мотивом в произведениях русского киберпанка, можно охарактеризовать следующим образом:

– общество в художественном мире русского киберпанка, как и в антиутопии, является тоталитарным;

– средством социального подавления чаще выступают фантастически и гротескно изображаемые достижения передовой науки, нежели другие возможные способы;

– тоталитаризм в обществе может поддерживаться государственными органами, транснациональными корпорациями, фантастическими достижениями научно-технического прогресса (например, виртуальной реальностью).

Библиографический список

1. Аксенов В.П. *Остров Крым*. Москва: Эксмо, 2014.
2. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума*: фантастический роман. Москва: Издательство Эксмо, 2003.
3. Бредбери Р.Д. *Сочинения*: романы и повести, рассказы. Перевод с английского. Москва: Издательство «Книжная палата», 2001.
4. Васильев В. *Горячий старт*: Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
5. Войнович В.Н. *Москва 2042*. Москва: Эксмо, 2004.
6. Замятин Е.И. *Мы*. Москва: Эксмо, 2008.
7. Зорич А. *Сезон оружия*: роман. Москва: ЗАО Издательство Центр-Полиграф, 2001.
8. Оруэлл Дж. *1984*: роман. Перевод с английского В. Голышева. Москва: Издательство АСТ, 2017.
9. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат» 2001.
11. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Перевод с английского О. Сороки. Москва: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010.
12. Царенко Т.П. *Бессистемная отладка. Реабилитация*. Москва: Издательство АСТ, 2015.
13. Червяченко М. *Лидеры войны* (Проза в жанре криминальный киберпанк). Курск: «Деловая полиграфия», 2014.
14. Эмдин А. *Отпуск*. Москва, 2018.
15. Стерлинг Б. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
16. 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.
17. Эверстов М. *Мотив социального подавления в романах-антиутопиях Стругацких*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-sotsialnogo-podavleniya-v-romanah-antiutopiyah-strugatskih

References

1. Aksenov V.P. *Ostrov Krym*. Moskva: `Eksmo, 2014.
2. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma*: fantasticheskij roman. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2003.
3. Bredberi R.D. *Sochineniya*: romany i povesti, rasskazy. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Knizhnaya palata», 2001.
4. Vasil'ev V. *Goryachij start*: Available at: https://knijky.ru/books/goryachiy-start
5. Vojnovich V.N. *Moskva 2042*. Moskva: `Eksmo, 2004.
6. Zamyatin E.I. *My*. Moskva: `Eksmo, 2008.
7. Zorich A. *Sezon oruzhiya*: roman. Moskva: ZAO Izdatel'stvo Centr-Poligraf, 2001.
8. Oru`ell Dzh. *1984*: roman. Perevod s anglijskogo V. Golysheva. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2017.
9. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml
10. Frolov A.E. *Mytar'*. Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat» 2001.
11. Haksli O. *O divnyj novyj mir*. Perevod s anglijskogo O. Soroki. Moskva: AST; Vladimir: VKT, 2010.
12. Carenko T.P. *Bessistemnaya otladka. Reabilitaciya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2015.
13. Chervyachenko M. *Lidery vojny* (Proza v zhanre kriminal'nyj kiberpank). Kursk: «Delovaya poligrafiya», 2014.
14. `Emdin A. *Otpusk*. Moskva, 2018.
15. Sterling B. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1
16. 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.
17. `Everstov M. *Motiv social'nogo podavleniya v romanah-antiutopiyah Strugackih*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-sotsialnogo-podavleniya-v-romanah-antiutopiyah-strugatskih

Статья поступила в редакцию 27.08.20

УДК 81'373.45 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00972

Omelchenko M.S., *Cand. of Sciences (Philology), (10.02.04 – Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: omira81@list.ru*

SEMANTIC IMAGINARY ANGLO-AMERICAN BORROWINGS IN THE GERMAN LANGUAGE (SCHEINENTLEHNUNGEN). The purpose of the article is to describe the ways and means in which a donor language can influence a recipient language. The term Scheinentlehnungen, so-called imaginary borrowings, is considered. Any process that takes place in the modern world involves changes in the language in many areas. It is undoubtedly the fact that most of the loans come from the English language. The article deals with the category of semantic imaginary borrowings (Scheinentlehnungen), describes and gives examples of how borrowings function in German. The author concludes that in cases with semantic imaginary loanwords, it is difficult to determine whether we are talking about anglicism, which has the same meaning in German as in English, or whether the word has received additional meanings. The main changes in borrowing values are related to expansion processes, which can be traced both on old borrowings (starten, Festival) and on modern borrowed Anglo-Americanisms (Drink, Team, Camp).

Key words: **English-Americanisms, concept, donor language, semantic imaginary borrowings, recipient language, semantic imaginary borrowings.**

М.С. Омельченко, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: omira81@list.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИ МНИМЫЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (SCHEINENTLEHNUNGEN)

Целью данной статьи является описание путей и способов влияния языка-донора на язык-реципиент. Рассматривается термин Scheinentlehnungen, так называемые, мнимые заимствования. Любой процесс, происходящий в современном мире, влечёт за собой изменения в языке во многих сферах. Несомненным является тот факт, что большая часть заимствований поступает из английского языка. В статье рассматривается категория «семантические мнимые заимствования» (Scheinentlehnungen), даётся характеристика и приводятся примеры функционирования заимствований данного вида в немецком языке. Автор делает вывод о том, что в случаях с семантическими мнимыми заимствованиями трудно установить, идет ли речь об англицизме, имеющем в немецком языке такое же значение, как в английском, или слово получило дополнительные значения. Основные изменения значений заимствований связаны с процессами расширения, которые можно проследить как на старых заимствованиях (starten, Festival), так и на современных заимствованных англо-американизмах (Drink, Team, Camp).

Ключевые слова: **семантические особенности заимствований, семантические мнимые заимствования, англо-американизмы, концепт, язык-донор, язык-реципиент.**

Целью данной статьи является описание путей и способов влияния языка-донора на язык-реципиент. Проблема функционирования заимствованных слов в родном языке разбиралась во многих научных работах, тем не менее тема остаётся актуальной, т.к. она представляет собой многоплановое явление, состоящее из поверхностного и глубинного слоев. Неоспоримым является тот факт, что при контакте двух культур из языка-донора в язык-реципиент переносятся лингвистические элементы, под которым подразумеваются сами лексические единицы, грамматические или же синтаксические структуры [1, с. 79 – 82]. Как отмечает лингвист Урысон Е.В., это формирует «поверхностный слой». Ваганов Н.В. пишет, что с любым заимствованием в язык-реципиент переносится также концепт картины мира языка-донора [2, с. 14 – 15].

В статье использовались описательно-аналитический метод, морфемный и словообразовательный анализ, методика компонентного анализа – при определении семантики заимствований, а также сопоставительный метод.

Теоретической базой исследования послужили основные положения, разработанные в трудах Заботкиной В.И., Розен Е.В., Ammon U., Carstensen Broder, Fink Hermann, Galinsky Hans, Illgner Gerhard, Schneider Wolf, Viereck Wolfgang; Кубряковой Е.С., Демьянкова В.З., Новодрановой В.Ф., Зябловой О.А., Головановой Е.И., Кравченко А.В., Карасика В.И., Поздняковой Е.М. и др. [3; 4].

Известный немецкий лингвист, лексикограф и литературовед Бродер Карстенсен в статье «Semantische Scheinentlehnungen des Deutschen aus dem Englischen» отмечает, что особенно интенсивное влияние donor language (языка-донора) на recipient language (язык-реципиент) оказывают заимствования, которые специалисты обозначают термином Scheinentlehnungen (мнимые заимствования) [5, с. 77 – 78]. Под мнимыми заимствованиями подразумевается переход слова из языка-донора в язык-реципиент со значительными изменениями. Более точное определение мы можем найти в работе Хорста Циндлера, в которой «под семантическими мнимыми заимствованиями понимается процесс, при котором слово, заимствованное из английского языка, берется в оригинальной форме с полным объемом (редко) или с частью значений (часто) в немецкий язык, но здесь к ним добавляется одно (часто) или несколько значений (редко), которых это слово не имеет в родном (английском) языке (donor language)» [6, с. 96]. В своей работе Бродер Карстенсен выделяет три категории мнимых заимствований [5, с. 78].

К первой группе относятся заимствования, которые в процессе перехода в немецкий язык приняли морфологические изменения, типичные для языка-реципиента. Например, *joggen, Herren-T-Shirt, unerquicklicher Zustand, Graffiti-Sprayer* и т.д. Лексические единицы перешли с тем же значением, которые они имеют в английском языке. Изменения произошли в морфологии и немного затронули орфографию. Все существительные пишутся с заглавной буквы, как это и принято в немецком языке, а также имеют грамматический род (артикль). К глаголам добавилось окончание начальной формы *–en*, а сами глаголы спрягаются по правилам немецкого языка. Например,

ich	jogg**e**	wir	jogg**en**
du	jogg**st**	ihr	jogg**t**
er, sie, es	jogg**t**	sie	jogg**en**

Вторая группа представляет собой лексические мнимые заимствования, т.е. образование лексических единиц в немецком языке на основе английского морфемного материала. Примеры таких заимствований: *Dreßman, Showmaster*.

К третьей группе Бродер Карстенсенс относит семантические мнимые заимствования, которые подразумевают под собой перенос лексической единицы из английского языка в его оригинальной форме с одним или несколькими значениями в немецкий язык [5, с. 78 – 79]. Попав в немецкий язык, заимствованное слово продолжает жить своей жизнью, принимая при этом значения, которых оно не имело в английском, например, *Handy, Team, Camp, Set* и т.д.

Последняя группа семантически мнимых заимствований (Scheinentelehnungen) представляет большой интерес. Многие лингвисты утверждает, что «мнимые заимствования (Scheinentlehnungen) в немецком языке очень многочисленны, но мало исследованы в сравнении с собственно заимствованиями (echte Entlehnungen)». Охватить эту группу сложнее всего, но именно она наглядно показывает влияние английского языка на немецкий язык, а также процесс ассимиляции новых лексических единиц в язык-реципиент.

Следует упомянуть, что семантические мнимые заимствования очень быстро вживаются в язык-реципиент, иногда претерпевают изменения в ходе длительного исторического процесса: заимствованная единица (АА) долгое время существует в немецком языке, позже принимает новое значение, которое в английском языке обозначается совсем иным словом.

Рассмотрим некоторые примеры семантических мнимых заимствований. Лексическая единица *Old-timer*, обозначавшая в английском языке *«ветерана, старожила, консервативного человека»*. В немецком языке слово *der Oldtimer* претерпело ряд изменений. Во-первых, оно приобретает категорию рода *der* (мужской род), во-вторых, пишется слитно. Особенно интересен тот факт, что полностью изменился концепт данной лексической единицы: так, в немецком языке слово употребляется, когда речь идёт о *«старинном, раритетном автомобиле»*.

Примеры из прессы: *«Ich habe vier Oldtimer, zwei alte Jaguar, einen Rolls Royce, einen lindgrünen Bentley»* [7].

«In der heutigen Generation, also 30 bis 40 Jahre nach unserer, gibt es plötzlich wieder eine Sehnsucht nach einer bürgerlichen Hochzeit mit Kutsche, geschmücktem Oldtimer und Braut in Weiß» [8].

«VERKEHRSRECHT: Oldtimer mit roten Nummernschildern sind als „Gegenstände der Pflege von Automobiltradition und technischem Kulturgut" von der Zulassungspflicht ausgenommen» [9].

Следует отметить, что в английском языке нет соответствующего объединяющего концепта, и вместо одной лексической единицы используются различные

определения в зависимости от возраста автомобиля. Например, *classic*, *veteran*, *antique*, *Brass Era*, *pre-WWII* (автомобиль до Второй мировой войны), *post-war* (после Второй мировой войны) или *vintage*, *car, truck, motorcycle* и т.д. Кроме того, в немецком языке образовалась новая лексическая единица *Youngtimer,* обозначающая автомобиль, который ещё не относится к категории *Oldtimer*, т.е. по возрасту ему меньше 30 лет.

Примеры: *«Zwar habe die Gruppe der Investoren zugenommen, die Fahrer von Youngtimern bildeten aber noch immer die stärkste Gruppe»* [10].

«Sein Youngtimer rollt einen Tick zu spät durch die Lichtschranke» [11].

«Für 20 bis 29 Jahre alte Youngtimer ist die Basis für die Prämie der tatsächliche Marktwert» [12].

«Zurzeit werden 120 Fahrzeuge gezeigt, darunter allerdings auch einige Youngtimer, die wir wohlwollend übersehen können» [13]. Концепт *Youngtimer* в английском языке отсутствует.

В следующем примере мы рассмотрим лексическую единицу *eventer*. В английском языке слово *eventer* относится к профессиональной лексике, а именно употребляется в сфере конного спорта и означает *«конный троеборец»*. В немецкий язык это слово было принято с другим значением – *«человек, который проводит различные мероприятия»*. В этом случае смена лексического значения вполне логично объясняется: в английском языке *event* означает *«событие, мероприятие»*. По аналогии немецких слов, например, *der Arbeiter, Lehrer, Unternehmer* и заимствованных der Manager, *Camper, Teenager, Babysitter, Barkeeper, Dealer* и т.д. произошла морфологическая трансформация путём добавления суффикса *-er*.

В качестве следующего примера рассмотрим лексическую единицу *City, которая в немецком язык означает «Altstadt» – «старая часть города, историческая часть города».* Однако в английском языке слово соответствует *«town»* или *«city center»*.

Примеры употребления: *«Am Stern begegnen sich Verkehrsteilnehmer aus dem Umland und Nutzfahrzeuge von der Autobahn; der Uni-Campus und ein Wohnviertel sind über den Stern an die City angeschlossen»* [14].

«Genauso wenig wie ihr Stadtteil: 17 neue Hotels sind geplant, der Platz Am Sand soll neu gestaltet werden, womöglich wird demnächst ein Linienschiff vom Binnenhafen zur Hamburger City verkehren» [15].

«Den andern Tag besuchte ich die City mit meinem Lohnbedienten, einem Schweizer, der Aegypten, Syrien, Sibirien und Amerika bereist, ein russisches Postbuch herausgegeben, die erste Nachricht von der Einnahme Hamburgs durch Tettenborn, nebst einem Kosacken in natura, nach London gebracht, und zuletzt Napoleons Krönungs-Anzug in Paris erstanden, und hier für 5 Schilling Eintrittsgeld gezeigt hat, dabei geläufig die meisten europäischen Sprachen spricht, und also mit einer halben Guinnea täglich nicht zu theuer bezahlt wird».

Последний пример взят из произведения Pückler-Muskau, Hermann von «Briefe eines Verstorbenen», которое датируется 1831 г. Слово перешло из английского языка в 18 веке, с тех пор употребляется в значении *«старая историческая часть города»* [16]. Если взглянуть на график частотности употребления в корпусе прессы, то на 1946 год приходится 56 упоминаний, в 2019 уже 1296 [17].

Как видим, значения слов изменились при переходе в язык-реципиент. Можно выделить несколько причин такого процесса. Немцы, плохо знающие или не владеющие английским языком, не полностью или совсем не понимают настоящее английское значение употребляемого ими заимствованного слова, таким образом, употребляют его в отличном от английского значении. Особую трудность представляют слова, буквальный перевод которых позволяет делать неправильный вывод относительно значения слова.

Еще одной причиной появления у англицизмов других значений в немецком языке является следующая: по аналогии с существующей в английском частью слова *master* немецкий язык образует *Showmaster* и *Talkmaster* и переносит семантические признаки компонента на новообразование. Неуверенность в точном значении англицизма в немецком языке в некоторых случаях отражается даже в словарях: *Soft drink* в «Deutsches Fremdwörterbuch» переводится как *Getränke wie Likör, Aperitif*, а словарь «Brockhaus» дает *alkoholfreies Getränk*.

Слово *Drink* для некоторых немцев может означать как алкогольный, так и безалкогольный напиток. Разница между англицизмами *Barkeeper*, *Bartender* и *Barman* едва ли понятна. Стирается разница и в понимании *Crew* и *Team*, т.к. оба слова воспринимаются как абсолютные синонимы к слову *Mannschaft*.

Из всего сказанного выше можно сделать вывод, что в случаях с семантическими мнимыми заимствованиями трудно установить, идет ли речь об англицизме, имеющем в немецком языке такое же значение, как в английском, или слово получило дополнительные значения. Основные изменения значений заимствований связаны с процессами расширения, которые можно проследить как на старых заимствованиях (*starten*, *Festival*), так и на современных заимствованных англо-американизмах (*Drink*, *Team*, *Camp*). Словари не всегда могут помочь разобраться в этом.

Библиографический список

1. Ваганова Н.В. Современные заимствования из английского языка: семантико-словообразовательный аспект: на материале англицизмов конца XX – начала XXI в. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2005.
2. Мейендорф Г., Дорохова Ю.Э. *Новый немецко-русский и русско-немецкий экономический словарь*. Москва: Живой язык, 2009.
3. Мюллер Ю.Э. Prinzipien, Arten und Charakteristika von Definitionen in der deutschen und englischen Logistikterminologie. *Филологические науки в МГИМО*. 2016; № 7 (7): 39 – 49.
4. Урысон Е.В. Языковая картина мира и лексические заимствования (лексемы округа и район). *Вопросы языкознания*. 1999; № 6: 79 – 82.
5. Broder C. Semantische Scheinentlehnungen des Deutschen aus dem Englischen. *Studien zum Einfluß der englischen Sprache auf das Deutsche*. Gunter Narr Verlag Tübingen, 1980: 77 – 101.
6. Horst Z. *Anglizismen in der deutschen Presse nach 1945*. Diss. Kiel, 1959.
7. *Die Zeit*. 2017; 6 ноября, № 45.
8. *Die Zeit*. 2017; 10 апреля, № 15.
9. *Berliner Zeitung*. 2005; 3 сентября.
10. *Die Zeit*. 2012; 15 июня, № 23.
11. *Die Zeit*. 2011; 22т августа, № 34.
12. *Die Welt*. 2004; 3 января.
13. *Der Tagesspiegel*. 2001; 13 декабря.
14. *Die Zeit*. 2018; 5 января, № 2.
15. *Die Zeit*. 2018; 4 января, №. 5.
16. Pückler-Muskau Hermann von *Briefe eines Verstorbenen*. Bd. 3. Stuttgart, 1831.
17. *Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*. Available at: https://www.dwds.de
18. *Fremdwörterlexikon*. Austria 2004.
19. *WAHRIG Wörterbuch*. 1991.

References

1. Vaganova N.V. Sovremennye zaimstvovaniya iz anglijskogo yazyka: semantiko-slovoobrazovatel'nyj aspekt: na materiale anglicizmov konca XX − nachala XXI v. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
2. Mejendorf G., Dorohova Yu.`E. *Novyj nemecko-russkij i russko-nemeckij `ekonomicheskij slovar'*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2009.
3. Myuller Yu.`E. Prinzipien, Arten und Charakteristika von Definitionen in der deutschen und englischen Logistikterminologie. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2016; № 7 (7): 39 − 49.
4. Uryson E.V. Yazykovaya kartina mira i leksicheskie zaimstvovaniya (leksemy okruga i rajon). *Voprosy yazykoznaniya*. 1999; № 6: 79 − 82.
5. Broder C. Semantische Scheinentlehnungen des Deutschen aus dem Englischen. *Studien zum Einfluß der englischen Sprache auf das Deutsche*. Gunter Narr Verlag Tübingen, 1980: 77 − 101.
6. Horst Z. *Anglizismen in der deutschen Presse nach 1945*. Diss. Kiel, 1959.
7. *Die Zeit*. 2017; 6 noyabrya, № 45.
8. *Die Zeit*. 2017; 10 aprelya, № 15.
9. *Berliner Zeitung*. 2005; 3 sentyabrya.
10. *Die Zeit*. 2012; 15 iyunya, № 23.
11. *Die Zeit*. 2011; 22t avgusta, № 34.
12. *Die Welt*. 2004; 3 yanvarya.
13. *Der Tagesspiegel*. 2001; 13 dekabrya.
14. *Die Zeit*. 2018; 5 yanvarya, № 2.
15. *Die Zeit*. 2018; 4 yanvarya, №. 5.
16. P'ckler-Muskau Hermann von Briefe eines Verstorbenen. Bd. 3. Stuttgart, 1831.
17. *Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*. Available at: https://www.dwds.de
18. *Fremdwörterlexikon*. Austria 2004.
19. *WAHRIG Wörterbuch*. 1991.

Статья поступила в редакцию 05.09.20

УДК 821.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00973

Pisarev L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Germanic Philology, St. Tikhon Orthodox University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: lev-king@mail.ru*

THE PROBLEM OF THE IDEA OF "EASTERN PESSIMISM" AND THE CRISIS AT THE TURN OF XX CENTURY IN G.K. CHESTERTON'S NOVEL "THE MAN WHO WAS THURSDAY". The article deals with one of the religious and philosophical problems in G.K. Chesterton's novel "The Man Who Was Thursday" which is the background of the destructive ideas in the society at the turn of the XX century. The novel was the writer's reaction to the existential crisis at the turn of the century, its life-affirming pathos is polemically directed not only against the negative and destructive tendencies in culture, art and social life, but against the very idea of pessimism and skepticism in the attitude of minds. The author of the article discovered in the text of the novel indirect evidences of the background of the destructive ideas, which belong to "a rich and powerful and fanatical church, a church of eastern pessimism" which supports ideologically such social troubles as atheism, anarchism, nihilism and terrorism. The author suggests that the spiritual and ideological background of pessimism, negative worldview and the social troubles of the decadence era lies in the doctrine of gnostisism. His conclusion is based on the analysis of Chesterton's novel, on the study of its historical and biographical context and philosophical and theological works on gnostisism. The article helps to widen the horizon of understanding of Chesterton's novel "The Man Who Was Thursday" and proves that the work of G.K. Chesterton deals with complicated and significant religious and philosophical problems.

Key words: **G.K. Chesterton, Gnosticism, pessimism, decadence, anarchism, nihilism, atheism, theodicy.**

Л.В. Писарев, *канд. филол. наук, доц. зав. каф. германской филологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ), г. Москва, E-mail: lev-king@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ИДЕИ «ВОСТОЧНОГО ПЕССИМИЗМА» И КРИЗИС РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ В РОМАНЕ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА «ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ БЫЛ ЧЕТВЕРГОМ»

В статье исследуется один из аспектов религиозно-философской проблематики романа Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом»: генезис идей, лежащих в основе разрушительных тенденций в обществе рубежа XIX – XX веков. Произведение Г.К. Честертона стало реакцией писателя на экзистенциальный кризис рубежа веков, его жизнеутверждающий пафос полемически направлен не только против отдельных течений в культуре, искусстве и общественной жизни, но против самой идеи пессимизма и скепсиса по отношению к мирозданию. Автор статьи нашел в тексте романа косвенные указания на природу и источник разрушительных идей, носителем которых является упоминаемая в романе «могущественная, богатая и фанатичная церковь восточного пессимизма», стоящая за такими явлениями как атеизм, анархизм, нигилизм и терроризм. На основании анализа текста романа «Человек, который был Четвергом», исследования историко-биографического контекста его создания с привлечением материалов «Автобиографии» Г.К. Честертона и материалов по философской и богословской проблематике автор делает предположение, что мировоззренческой основой таких явлений эпохи декаданса, как анархизм, нигилизм, дух пессимизма и негативного мировосприятия могли быть религиозно-философские взгляды гностиков, сохранившие свои доктринальные особенности со времен возникновения гностицизма. Проведенное исследование расширяет границы понимания авторского замысла романа «Человек, который был Четвергом» и доказывает, что произведение Г.К. Честертона затрагивает глубокие религиозно-философские проблемы.

Ключевые слова: **Г.К. Честертон, гностицизм, пессимизм, декаданс, анархизм, нигилизм, атеизм, теодицея.**

Г.К. Честертон был одним из крупнейших писателей начала XX века, творчество которых было ответом на тектонические сдвиги в религиозно-философских основах европейской цивилизации. Его романы создавались в рубежное для Европы время, когда постепенный отход от христианских ценностей, лежавших в основе европейской цивилизации, привел к появлению в европейском обществе социально-философских концепций, основанных на идеях, в лучшем случае нейтральных по отношению к христианству и всему предыдущему слою традиционной для данного общества культуры.

Впервые в романном творчестве Честертона, как отражение пережитого им личного духовного кризиса проблема разрушительности идей, проникших во многие слои английского общества, появляется в его втором по времени создания романе «Человек, который был Четвергом» (1908 г.).

Исторический контекст создания романа был яркой иллюстрацией опасности нараставших тенденций, описанных в романе: атеизм, нигилизм и готовность к террору среди радикальных последователей анархизма: убийство русского царя Александра II, первая русская революция 1905 – 1907 годов, продолжавшаяся в России деятельность террористических революционных обществ.

Но все эти явления были лишь следствием общего состояния духа европейской цивилизации на рубеже XIX – XX веков, которое можно кратко охарактеризовать, как состояние пессимизма и отчаяния, охватившее, прежде всего, интеллектуалов.

Роман «Человек, который был Четвергом» был ответом писателя именно на эти настроения в образованном английском обществе. Устами одного из героев романа Честертон указал на природу и источник идей, питавших опасное духовное состояние его современников: «богатая и могущественная, и фанатичная церковь, церковь восточного пессимизма» (перевод наш – *Л. П.*) [1, с. 47].

Нашей задачей в данной работе было выяснить, что может стоять в произведении за названием «фанатичная церковь восточного пессимизма», каковы могли быть мировоззренческие особенности философии, лежащей в основе нараставших разрушительных тенденций в культуре, литературе и искусстве, оказавших столь могущественное влияние не только на английское, но и европейское общество рубежа веков.

Среди широких масс английского общества, как в низших, так и в высших социальных слоях, уже к середине XIX века происходило охлаждение религиозного чувства [3, с. 83] и росло критическое отношение к христианству.

Этот процесс нарастал постепенно. Развитие идей различных философских течений XVIII века, преимущественно рационализма и натурализма, привело к появлению и развитию в XIX веке в английском обществе философии агностицизма, наиболее полно выразившейся в учении Т.Г. Гексли: «...Нашей вере нас учили агностики. ...Не наше поколение, но предыдущее было агностиками, последователями Гексли...

Мы почти можем сказать, что агностицизм был государственной религией. Существовало официальное единообразие неверия, как во время королевы Елизаветы существовало единообразие веры; причем не среди эксцентричных людей, но просто среди образованных людей. И особенно среди образованных людей старше меня (перевод наш – *Л. П.*) [2, с. 143 – 144].

Учение агностиков прочно овладело умами многих англичан в викторианскую эпоху. Его сутью не было отрицание существования Бога, но лишь допущение его существования. Бытие Божие считалось недоказанным в случае невозможности доказать его эмпирическим путем.

Можно сказать, что духовно-нравственная стабильность английского общества викторианской эпохи всё ещё покоилась на основании соблюдения социальных норм протестантской морали и следовании здравому смыслу, но не на следовании религиозным догмам.

Постепенный отход общества от веры стимулировал развитие не только агностических идей, но и деструктивных атеистических, а за ними и нигилистических идей, направленных на разрушение существующего социально-культурного уклада викторианского общества.

Они были особенно агрессивны по отношению к религии как основе культуры и морали предыдущей формации. В области искусства и литературы они нашли частичное отражение в эстетике декадентов, а в политической области послужили основой для различных анархических и революционных движений.

Честертон отмечал, что «...фоном эпохи был не просто атеизм, но атеистическое правоверие и даже атеистическая респектабельность. Это было вполне обычным как для знати, так и для богемы. Особенно же обычной была она для жителей городских окраин...» [2, с. 145].

Будучи тонкой художественной натурой, Г.К. Честертон чутко реагировал на настроения, владевшие умами его современников, принадлежавших к обществу английской творческой интеллигенции. Он окончил художественную школу, хорошо разбирался в живописи, был знаком с членами общества прерафаэлитов.

Вращаясь в среде лондонской богемы, он хорошо видел, что многие его современники прониклись духом декаданса, для которого были характерны ощущение жизни в эпоху перемен (во многом так оно и было), когда старая эпоха уже умерла, а новая ещё не родилась: воспевание смерти и небытия в различных формах и отказ от культурных и нравственных норм предшествующей, викторианской эпохи. Яркой и характерной особенностью эпохи рубежа веков был

дух «пессимизма, всеобщего скепсиса и нигилизма» [4, с. 133]. Сам Честертон в ранней молодости, примерно в период обучения в художественной школе, также пережил личный мировоззренческий кризис, выход из которого нашел в возвращении к традиционным ценностям христианства, начав свою борьбу против духа декаданса, духа пессимизма. Как он сам позже писал в «Автобиографии», «... когда я действительно начал писать, я был полон твердой и яростной решимости писать против декадентов и пессимистов, правивших культурой в это время...» [2, с. 91].

Роман «Человек, который был Четвергом», созданный, по свидетельству самого писателя, в период, когда он еще только укреплялся в догматах христианства, оставляя путь мучительных духовных поисков, отразил как не до конца еще устоявшиеся взгляды Честертона на религию, объединив его стремление к поиску надежной духовной гавани, так и отголоски пантеистических воззрений и приобретенные знания об опасности эзотерических духовных практик и философских доктрин, враждебных христианству.

Роман стал одним из самых ярких и эпатажных произведений Честертона, что вполне соответствовало экзотическим вкусам интеллектуалов начала XX века. Он был почти сразу переведён на русский язык и внимательно воспринят читающей публикой, среди которой было много писателей русского Серебряного века. Многие из них сами являлись представителями течения декадентов или были близки к ним по духу. Например, Н.С. Гумилев даже специально встречался с Честертоном во время своего визита в Англию. Этим романом Честертона восхищались сестры Цветаевы, Марина и Анастасия, его образы позже были отражены в поэзии М.И. Цветаевой [11, с. 7 – 21].

Сюжет произведения развивается стремительно и увлекательно, порою фантасмагорично, образы героев оригинальны и гротескны, интрига произведения сохраняется до самого конца действия, новые загадки сменяются неожиданными открытиями – все это держит читателя в напряжении. Но оно также содержит в себе глубокие религиозно-философские идеи, которые будут развиваться Честертоном и далее в его романном творчестве.

Сам сюжет романа построен на противодействии полицейского агента Гэбриэла Сайма, внедрившегося в коллектив анархистов, кровавому заговору, направленному на убийство глав ведущих мировых держав и разжигание мировой войны, в которой должно было бы погибнуть огромное количество людей. Задачей Сайма также является разоблачение таинственного и могущественного лидера анархической организации, называющегося Воскресеньем (все члены совета этой организации носят имена дней недели, и внедрившийся в организацию Сайм получает имя Четверга).

Произведение начинается спором двух поэтов в Шафранном парке, в пригороде Лондона. Один из них – носитель идей анархизма, Люциан Грегори, другой – «поэт порядка», идеалом которого является закон и сохранение стабильности в обществе, Гэбриэл Сайм.

Гэбриэл Сайм стоит на стороне закона и охранительной идеологии, являясь при этом сотрудником полиции. Люциан Грегори, поэт хаоса и анархии, помимо того, что является членом тайного общества анархистов-террористов, оказывается носителем действительно разрушительных идей. В его образе Честертон представил одного из последователей течения декадентов, последователей эстетики пессимизма и отчаяния.

Философия, которую исповедует поэт-анархист, решительным образом направлена не только против существующего устройства общества, но и самого мироздания. В его ответе на вопрос Сайма об истинных целях борьбы анархического общества, фактически, содержится манифест того духовного направления, которое является первопричиной и основой идей, против которых действительно боролся Г.К. Честертон. По нашему предположению, этим духовным направлением является *гностицизм,* лежащий в основе не только многих антихристианских ересей, но и социально-культурных, философских и социально-политических течений, таких как декаданс, экзистенциализм, анархизм и нигилизм.

Характеристике и типологии гностицизма как религиозно-философского течения, были посвящены многочисленные работы. О нем писали А.Ф. Лосев, В.С. Соловьев, Л.П. Карсавин, М.Э. Поснов, Г. Йонас, В.В. Болотов, С.Л. Слободнюк, А.В. Слобожанин [14, с. 76 – 86]. Гностицизм – чрезвычайно сложная и сопоставимая с христианством и другими мировыми религиями по силе своей убедительности доктрина, возникшая во времена поздней античности в Малой Азии и пришедшая в Европу в раннем Средневековье. Но при всем географическом, этническом и доктринальном разнообразии для гностицизма характерна общая черта: доминантой мировоззрения гностиков было неприятие окружающего их материального мира, созданного Творцом, как они считали, не просто несовершенно, но, как минимум, по ошибке и во зло всему живущему. Существующий порядок мироздания как плод Творца, по их мнению, неправилен, вплоть до существующих «небесных сфер». Само подчинение такому порядку, в чем бы он ни проявлялся в этом мире, есть отдаление от абсолюта. Сама идея порядка была в учении гностиков тем, «что они постановили обесценить... они превратили этот самый атрибут из атрибута восхваления в атрибут посрамления...» [7, с. 247].

Единственной возможностью приблизиться к абсолюту для человека является смерть, то есть стремление к скорейшему уходу из этого мира, а возможностью исправить этот мир, созданный по ошибке, является его уничтожение. Этот подход распространяется на все сферы жизни, с которыми взаимодействовали гностики: на их отношение к обществу и его иерархии, на культуру и искусство и так далее.

Переходя из страны в страну, последователи учения гностиков усваивали культурные традиции и особенности народов, среди которых им приходилось жить и проповедовать, часто приобретая облик очень близких к местным религиям учений. Так они двигались в пространстве и времени, образуя новые сообщества и ереси, передавая свои трансформирующиеся идеи новым поколениям адептов как некое тайное знание для избранных. Главным врагом на пути распространения их учения и воплощения его в жизнь всегда была традиция и культура общества, в котором они оседали и развивали свою деятельность. Как следствие, по отношению к обществу и его иерархии многим группам гностиков был присущ дух пессимизма и крайнего скептицизма к существующим социальным устоям. Те же принципы отношения к мирозданию, которые лежали в основе их учения, гностики применяли и в своих социальных концепциях: отрицание существующего в обществе порядка и иерархии (анархия), отрицание (нигилизм) по отношению к опыту предшествующих поколений (традиции) и стремление к революционному переустройству окружающей их среды. [13, с. 148]. При этом целью революции, прежде всего, было не созидание принципиально улучшающего жизнь человека порядка в обществе, а разрушение существующего социального устройства.

Таковы были концепции богомилов, манихеев, катаров, альбигойцев в Средние века, якобинцев и различных революционно-анархических течений.

Интересным нам представляется объяснение учения гностиков, данное русским ученым Л.Н. Гумилевым. В своей книге «Этногенез и биосфера Земли» Л.Н. Гумилев рассмотрел примеры проявления учения гностиков в создании антисистем, противостоявших системному устройству общества, основанного на силе традиции и преемственности культуры, разрушавших целые народы и государства.

Основные положения гностицизма в изложении Л.Н. Гумилева таковы: «... гностические концепции признавали жизнь на планете Земля тяжелым бедствием, от которого необходимо избавиться...» [5, с. 563].

«Зло вечно. Это материя, оживленная духом, но обволокшая его собой. Зло мира – это мучение духа в тенетах материи, следовательно, все материальное – источник зла. А раз так, то зло – это любые вещи, в том числе храмы и иконы, кресты и тела людей. И все это подлежит уничтожению» [5, с. 577].

Говоря о различных религиозно-философских системах, в основе которых лежит древний гностицизм, в ряд которых он включает и экзистенциализм К. Ясперса, Л.Н. Гумилев утверждает, у них есть «черта, роднящая эти системы – жизнеотрицание, выражающаяся в том, что истина и ложь не противопоставляются, а приравниваются друг к другу...» [5, с. 572].

То, что Г.К. Честертон выразил в художественно-литературных образах своего произведения, также увидел Л.Н. Гумилев и многие другие ученые и описали в научных терминах.

В уста «поэта анархии» Люциана Грегори Честертон вкладывает слова, отражающие глубинную суть борьбы группы террористов, к которой он принадлежит. На вопрос Гэбриэла Сайма: «Для чего всё это?... Против кого Вы боретесь? Вы хотите уничтожить правительство?...» он отвечает: «Уничтожить Бога! Мы не просто хотим упразднить несколько деспотических и полицейских правил; такой анархизм уже существует, но он просто является частью инакомыслия. Мы копаем глубже и берем выше. Мы хотим упразднить все эти спорные различия между пороком и добродетелью, честью и предательством, на которых основываются простые бунтовщики. Глупые сентименталисты времен Французской революции болтали о Правах Человека! Мы ненавидим, и права и бесправие, мы упразднили как правду, так и неправду...» [1, с. 23].

Эти слова, фактически манифест, удивительно совпадают с характеристиками, которые даются гностическому мироощущению исследователями. Так, в учении гностиков отсутствует понятие добродетели [7, с. 265], «ничто не является естественно хорошим или плохим, все в сути своей является безразличным...» [7, с. 271]. В этой связи для их учения характерен крайний нравственный релятивизм; правда и неправда, зло и добро имеют одинаковую ценность, их, собственно, нет вовсе. Понятия греха как нарушения нравственных норм, описанных античной философией или библейскими законами, также не существует, более того, совершение греха зачастую предписывалось гностиками как путь к спасению [7, с. 273].

Бунт, направленный против Бога-Творца, стремление «уничтожить» его, выраженный в словах Люциана Грегори, является доктринальной особенностью гностицизма. Несовершенство этого мира и его враждебность человеку, заброшенному в этот мир, вызывают у гностиков чувство презрения и протеста по отношению к Творцу, столь нелепо сотворившему мир. Как следствие, они бунтуют как против мироздания, так и против его Создателя. Вольнодумство, нигилизм и анархия, неприятие как власти Бога, так и земных властей составляют методологическую основу гностического мировосприятия.

Таково отношение гностиков к Богу-Творцу, в частности к Богу, которого исповедают христиане и другие авраамические религии. Он занимает место Демиурга, силы, создавшей этот нелепый мир. Бог же гностиков иной, «этот Бог содержит больше от *nihil,* чем: от *ens* в своем концепте... [7, с. 331] для всех целей связи человека с реальностью, окружающей его, этот тайный Бог представляет нигилистическую концепцию...» [7, с. 332]. Стремление к нему как к абсолюту

есть стремление к небытию, к выходу из плена материи. Бунт и разрушительные революции, войны являются одним из возможных способов таким образом «улучшить» этот мир.

В произведении присутствуют еще несколько эпизодов, в которых ясно описываются силы, против которых борется главный положительный герой Гэбриэл Сайм, силы пессимизма и распада, против которых и был направлен сам роман.

Члены Совета анархистов на совещании о способах убийства русского царя и французского президента упоминают цель, ради которой они трудятся: «Ради ничто стоит трудиться» [1, с. 65]. Та самая цель, к которой и стремились гностики. Заметим, что все члены Совета были полицейскими агентами, старательно излагавшими догматы анархизма, основой которого в изображении Честертона был гностицизм.

Собственно, не так страшны сами рядовые анархисты, как их так называемый интеллектуальный «внутренний круг, жрецы», посвященные в тайную суть философии этого движения, суть замыслов которых выразил в своей речи Люциан Грегори. Вот как характеризует этот круг и его философию протеста Полисмен, встреча с которым изменила жизнь Сайма и привела его в ряды борцов с анархизмом:

«...Они говорят о грядущем счастье и конечному освобождению человечества... Но в их устах эти счастливые фразы имеют ужасное значение... Они не испытывают иллюзий; они слишком умны, чтобы думать, что в этом мире человек может быть вполне свободен от естественного греха или борьбы. И они имеют в виду смерть. Когда они говорят, что человечество, наконец, освободится, они имеют в виду, что человечество покончит с собой. Когда они говорят о рае, где нет правых и неправых, они имеют в виду могилу» [1, с. 47].

Стремление к смерти и самоуничтожению вполне укладывается в доктрину гностицизма, стремление к конечной свободе в результате избавления от материи этого мира, желание достижения абсолюта через приобщение как можно большего количества людей к «свету», таково, например учение манихеев, последователей одной из многочисленных ветвей гностицизма. Поэтому поддержка и организация революций и войн, ведущих к массовым жертвам, является следствием и воплощением «социальной концепции» гностиков.

Как замечают исследователи манихейства, «...адепт манихейства видит свою задачу в извлечении из мира находящихся в нём «частиц света», но без пролития крови и личного участия в убийстве кого бы то ни было. Значит, манихей просто поможет другим людям не задерживаться в жизни.

Любые политические катаклизмы, чреватые массовыми расправами, для него желанны: ведь тогда множество людей покинет этот мир. Часть из них не переродится, а сразу устремится к Отцу Величия. Значит, нет большой беды в том, что большинство «непосвящённых» считает горем и величайшим бедствием.

Можно предположить, что, не имея возможности открыто проповедовать эсхатологическую войну, манихеи тайно сотрудничали с любой силой, стремящейся к потрясениям и расправам» [15, с. 193].

Это замечание о природе одного из течений гностицизма очень точно совпадает с характеристикой «внутреннего круга, жрецов», вложенной Честертоном в уста Полисмена, привлекшего Сайма в ряды «философской полиции».

Далее один из союзников Сайма (а по ходу действия оказывается, что все члены союза анархистов были полицейскими агентами, внедрившимися в этот союз и борющимися против анархии), доктор Булль, объясняет смысл их борьбы против тайного общества: «Мы почти без надежды сражаемся со страшным заговором. Тайное общество анархистов травит нас, как зайцев. Я говорю не о несчастных безумцах, бросающих бомбу с голоду или от немецкой философии, а о богатой, могущественной и фанатической церкви, исповедующей восточное отчаяние (в оригинале: “eastern pessimism” [1, с. 122], «восточный пессимизм» (перевод наш) – *Л. П.*). Она считает своей святой обязанностью истребить людей, как гадов» [18, с. 219].

В образе «богатой, могущественной и фанатической церкви, исповедующей восточный пессимизм», мы можем узнать гностицизм, первое появление которого зафиксировано на Ближнем Востоке [7, с. 347 – 349] еще в дохристианскую эпоху, опирающийся на ряд восточных учений и вобравший из учения Мани (перса по происхождению) [12, с. 42 – 43] в основном то, что соответствовало его изначально негативному мировосприятию, свойством которого является пессимизм по отношению к мирозданию [15, с. 193]. И именно в традиции восточных гностиков присутствует отождествление Творца и сотворенной им материи со злом (в отличие от западных, александрийских гностиков, правда не менее пессимистичных по отношению к этому миру) [8, с. 18]. Сообщества гностиков были могущественны, многообразны и изначально состояли из «рафинированных интеллектуалов с классическим античным образованием» [15, с. 189], которые, конечно, не принадлежали к простонародью.

Гностицизм дал миру ряд могущественных ересей, которые являлись мощными религиозными сообществами, часто с сильной светской поддержкой по силе своего влияния на души людей, соперничавших с христианской церковью: манихеи, катары, альбигойцы, богомилы. В дальнейшем гностические тенденции проявлялись в самых разных философских течениях и социальных объединениях. Так, например, с XVIII века, «...все гностические учения «правой руки»... объединяются в одном общем учении, именуемом масонством», вполне воплотившим возможность оказания влияния на «правосознание руководящих элит» [10, с. 65].

Влияние этого учения не иссякло и во времена Честертона, напротив, к рубежу XIX – XX веков европейская цивилизация, пройдя в своем развитии через Эпоху Просвещения, Французскую революцию с её культом «Верховного Существа», подошла не просто к ослаблению религиозного чувства, но сначала к религиозному релятивизму, а затем и к атеизму, что, по мнению исследователей, являлось проявлением гностических тенденций [10, с. 66].

Религиозная интуиция Г.К. Честертона безошибочно указывала ему на природу гностицизма. В молодости, переживая духовный кризис, он живо интересовался различными философскими течениями, в том числе эзотерикой и теософией, даже работал в издательстве, выпускавшем эзотерическую литературу, был знаком с учением Е. Блаватской, которую впоследствии в своей «Автобиографии» называл «ведьмой» [2, с. 148]. Многие эзотерические кружки в конце XIX века как раз и были средоточием гностического учения, так что у Честертона была широкая возможность детально познакомиться с доктриной гностиков.

С учением гностицизма имели тесную связь многие философские концепции конца XIX – начала XX века, являвшиеся во многом последовательным развитием положений гностических учений. Таковы были, например учение Ницше о сверхчеловеке с его тезисом «Бог умер», учение Льва Толстого о непротивлении злу насилием, философия экзистенциализма [6, с. 305] и очень многие концепции деятелей эпохи модернизма и Серебряного века в России. Его дух Честертон видел и узнавал во многих социальных и культурных явлениях современной ему жизни: в анархизме, революционном движении, в декадентстве, открытом сатанизме, нашедшем свое отражение в эзотерике и спиритизме.

Изображенное в романе и реально существующее в жизни зло настолько могущественно и интеллектуально изощрённо, что противостоять разрушительному духу, который несет в мир «богатая, могущественная и фанатическая церковь», призвана «философская полиция», члены которой ясно осознают и духом, и умом, какой силе они противостоят, являясь в одно и то же время и полицейскими, и философами.

Как мы заметили ранее, со времен античности ведущую роль в гностических течениях играли утончённые, хорошо образованные интеллектуалы, придававшие гностической теории притягательность и обаяние, одновременно привлекаемые возможностью входить в круг «избранных». Таковыми были во времена Г.К. Честертона, например, деятели декаданса.

Исследователь творчества Г.К. Честертона, Е.В. Васильева, в статье «Духовный кризис рубежа XIX – XX веков в осмыслении Г.К. Честертона» дает очень интересный и тонкий анализ духовного состояния европейского общества эпохи декаданса. Отмечая общий настрой эпохи как ситуацию распада ценностной системы, она приводит слова М. Вебера, которые точно характеризуют одну из особенностей духа декаданса: «...И уже ходячей мудростью является то, что истинное может не быть прекрасным и что нечто истинно лишь постольку, поскольку оно не прекрасно, не священно и не добро» [4, с. 131]. Эти слова иллюстрируют смену ориентиров в эстетике и морали, вполне соответствующую гностическому мироощущению, когда и Бог, и Дьявол меняются местами, когда то, что считалось злом (смерть, разврат и разложение) становится эстетическим ориентиром эпохи.

Наше предположение о том, что древний гностицизм нашел отражение в культуре эпохи декаданса, подтверждается детальным трудом С.Л. Слободнюка «Идущие путями зла (древний гностицизм и русская литература 1890 – 1930 гг.)» [12]. С.Л. Слободнюк дает подробный обзор и тщательный анализ гностических тенденций в творчестве русских писателей и поэтов рубежа веков.

Прежде всего, в произведениях ряда деятелей русской культуры произошло полное смещение религиозных полюсов, так, в полном соответствии с гностической традицией Бог и Дьявол поменялись местами, Дьявол получил в их произведениях ореол если не мученика, то некоей позитивной оппозиционной к Творцу силы, обладающей всеми атрибутами «Бога» [12, с. 15 – 17]. Как следствие «обожествления зла» происходил пересмотр морально-этической доктрины христианства в литературе и искусстве эпохи модернизма, происходило изменение мировоззрения.

Неслучайно роман начинается стихотворным эпиграфом-посвящением Э.К. Бентли, в котором содержится краткая духовная характеристика эпохи: «На разуме и душе человека лежала болезненная пелена... наука провозглашала ничто, а искусство любовалось распадом» [1, с. 5], а главными антагонистами в романе являются поэты Гэбриэл Сайм и Люциан Грегори, адепты противоположных идей: порядка и анархии, созидания и разрушения, христианин и богоборец.

Именно поэтическое слово в сжатой форме может передать суть идеи. Источник же творческого вдохновения поэта может лежать как в созидательной, так и в разрушительной части творческой стихии. Поэт, пропускающий через свою душу и внутренний мир, эти стихии становятся их носителем и транслятором. Воплощаясь в образах и ритме стиха, стихии обладают огромной силой эмоционального воздействия на воспринимающих и часто становятся действием, изменяющим общество и мир.

«Человек искусства – это анархист... И наоборот: анархист – это художник. Человек, бросающий бомбу, – художник, потому что он предпочитает всему великое мгновение! Он видит, насколько более ценна вспышка ослепительного света и прекрасный раскат грома, чем самые обычные тела бесформенных полицейских. Художник презирает правительство, он уничтожает все условности. Поэт восхищается только беспорядком!..» [1, с. 12], – такова декларация приро-

ды творчества Люциана Грегори, объединяющая в себе равноценность поэзии и разрушения. Стихия его творчества – хаос и уничтожение как материи, так и человека.

Поэтому члены интеллектуальной, «философской» полиции должны тонко разбираться не только в философии, но и в поэзии. Именно в изысканном слове могут отразиться идеи, которые впоследствии приведут к преступлениям с большим количеством разрушений и жертв. Для предотвращения этих преступлений полицейские-философы должны «ходить на встречи людей искусства, чтобы обнаружить пессимистов» [1, с. 44]. Из «сборника сонетов» они должны узнать, что «преступление ещё только совершится, проследить происхождение ужасных мыслей, которые приводят человека к интеллектуальному фанатизму и преступлениям мысли». [1, с. 45].

По словам полисмена, привлекшего Сайма к службе в элитном отряде полиции, главную опасность представляют собой «просвещенные преступники», среди которых опаснее всего «нынешние беззаконные философы», черты нигилистической философии которых имеют свойства гностической философии: отрицание закона, собственности, брака и самой жизни, как чужой, так и собственной, стремление не изменять мир и общество, но уничтожать его.

Так Г.К. Честертон оценивает и описывает на страницах своего романа проблему глубинных причин пессимизма и нигилизма своей эпохи, в художественной форме допуская методы борьбы с могучей тенденцией с помощью «философской полиции». Заметим, что, точно описывая свойства «могущественной ереси» (гностицизм в христианском богословии неизменно называется ересью, против него были направлены убедительные трактаты многих христианских ученых-богословов), Честертон нигде не назвал ее прямо (слово «гностицизм», «гностики» не звучит на страницах этого романа), оставив ее «фигурой умолчания», а нам – загадку и возможность понять все самим. Альбигойцы как исторический контекст, «полувосточные пессимисты» упоминаются им в романе «Возвращение Дон Кихота» [19, с. 43, с. 122], манихеи – в «Автобиографии»: «Ребенок – не манихей. Он не думает, что добрые вещи в своей природе отделены от добра...» [2, с. 41], или «пуритане-манихеи» [2, с. 257], то есть с темой он был знаком.

Можно назвать гностицизм и его проявления в этом мире: анархическое всеотрицание, ведущее к уничтожению человечества одной из «пророческих фобий» Г.К. Честертона, одной из проблем, которую он исследовал в этом романе. Но роман Честертона не ограничивается исследованием лишь этой одной проблемы.

Отметим, что исторический контекст эпохи, в которую создавалось произведение, нашел отражение в романе не только в изображении тайного общества анархистов-террористов, планировавших также убийство русского царя.

Мы выдвигаем гипотезу, что изображенное в романе тайное элитное антитеррористическое подразделение могло иметь реальный прообраз. В годы ранней молодости Честертона, когда убийство русского царя Александра II поразило европейское общество и обозначило новую опасность для всех европейских монархий, в 1881 г. в России было создано тайное антитеррористическое общество «Священная дружина» [17], объединившее членов высшей аристократии Российской Империи. Общество было создано как противовес революционно-террористическим организациям типа «Народной воли». В данное общество входили как видные государственные деятели (будущий премьер А.П. Столыпин, граф Игнатьев, будущий министр иностранных дел), разведчики, так и интеллектуалы того времени, например, П.И. Чайковский. Общество было глубоко законспирированной организацией, высших членов которой никто не знал. Члены организации имели название «братья» и порядковые номера (порядковые номера были также и у полицейских агентов из подразделения Гэбриэла Сайма). Организация была официально распущена в 1883 году и перестала быть тайной. Поэтому сведения о ней вполне могли быть известны Г.К. Честертону ко времени создания романа «Человек, который был Четвергом». И могли быть отражены в образе тайного общества полицейских-философов.

Идея предотвращения преступлений с помощью борьбы с идеями и мыслями, которые могут привести к «интеллектуальному фанатизму и преступлениям мысли», представляется нам постановкой еще одной глубокой проблемы, дальнейшее исследование которой Честертон продолжит в произведении «Шар и Крест». Она же получит отражение и развитие во многих произведениях-антиутопиях писателей XX века: Н. Замятина («Мы», 1920), О. Хаксли («О дивный новый мир», 1932), Дж. Оруэлла («1984», 1949).

Так, тема борьбы против «мыслепреступлений» будет развита в романе Дж. Оруэлла «1984». Там борьбой против этого вида преступлений будет заниматься «полиция мысли» [9, с. 5]. И для многих интеллектуалов именно возможность контроля государства над мыслями, над творчеством оказывается высшей формой подавления личности тоталитарным государством. Именно страх перед таким видом тотального контроля будет отражен во многих антиутопиях.

Сам же Честертон в романе «Шар и Крест» опишет развившуюся до драматического предела ситуацию в обществе, когда образ мыслей всех его членов будет полностью подконтролен власти, и все они будут обязаны иметь справку о «нормальности», которую не получат, если будут верить в Бога и хоть как-то стремиться к чудесному. Иначе они будут заключены в дом умалишенных, где будут находиться под прицелом пулеметов.

Другой загадкой произведения является дуализм личности загадочного председателя Совета анархистов, Воскресенья, который был и человеком в темной комнате, и начальником тайной полиции, и в конце произведения оказался никем иным, как Богом-Творцом. Этот герой был охарактеризован самим Честертоном как «кощунственный образ Творца» и был плодом периода его мучительных духовных исканий [2, с. 98].

Этот образ является самым эксцентричным и гротескным в произведении. Собственно, он и придает роману «Человек, который был Четвергом» определенные свойства произведения абсурда. Образ «жуткого чудища», но на самом деле благожелательного – это не столько образ Бога «в том смысле, какой придают ему теисты и атеисты, сколько природа, какой она предстает пантеисту, чей пантеизм с трудом вырывается из пессимизма» [2, с. 98].

Герои-сыщики, все бывшие ложными членами Совета анархистов, преследуют Председателя Совета Воскресенье, искренне желая предотвратить страшные преступления, которые он может принести в мир. Но по отдельности ловят себя на мысли о том, что «… каждый видит его по-разному, но каждый сравнивает с мирозданием. Булль узнает в нем землю весной, Гоголь – солнце в полдень, Секретарь – бесформенную протоплазму, инспектор – беспечность диких лесов, профессор – изменчивый ландшафт города…» [18, с. 248].

Собственно, сам Председатель на вопрос Сайма: «Вы что такое?» отвечает: «– Хотите знать, что я такое? Булль, вы ученый. Вникните в корни деревьев и разгадайте их. Сайм, вы поэт. Взгляните на утренние облака и скажите мне или другим, что они значат. Но говорю вам, вы узнаете истину о самом высоком дереве и самой далекой тучке прежде, чем вам откроется истина обо мне. Вы разгадаете море, а я останусь загадкой; вы поймете звезды, но не меня. С начала времен меня травили, как волка, правители и мудрецы, поэты и законники, все церкви, все философы. Но никто не поймал меня, и небеса упадут прежде, чем паду я. Да, погонялись они за мной… Погоняетесь и вы…» [18, с. 240].

Позже этот мотив бегства Бога от человека появится в стихах М.И. Цветаевой, хорошо знавшей роман Честертона [11, с. 7 – 21].

Возникает парадоксальная ситуация: все герои, сражающиеся с духом пессимизма и скептицизма, против «фанатической церкви, исповедующей восточное отчаяние», видят в страшной и, как они были уверены, злой силе, воплотившейся в образе Воскресенья, мироздание! Но не то ли утверждали и гностики: мир не просто создан несовершенно, мир стал воплощением зла, оно могущественно и одержало верх над добром?

Но Бог Честертона, в образе которого соединяется и Председатель анархистов, и Человек в темной комнате, не равен Богу гностиков, совмещающему в себе добро и зло. Бог Честертона играет с героями произведения как с детьми в догонялки, в прятки и в маскарад, сам проявляя свойства ребенка. Ни один из героев, являясь членом организации анархистов, не совершает никаких злодеяний, да и не может совершить, участвуя в этой игре, подобной, фактически, детской игре в разбойников с переодеванием.

Постепенно к ним приходит прозрение: один за другим они признаются, что, увидев в Воскресенье черты мироздания, они не могут быть злыми на него, он вызывает у них симпатию и даже любовь. Они видят, что при всем зловещем величии Воскресенья шутки его добры: «Природа шутит часто, но весной мы видим, что шутки ее добры. Сам я Библию не читал, но место, над которым так смеются, – сущая правда: «Что вы прыгаете, горы, как овны, и вы, холмы, как агнцы?» Холмы действительно прыгают, стараются подпрыгнуть. Я люблю Воскресенье, – ах, как вам сказать? – потому что он такой прыгучий...» [18, с. 247], – говорит доктор Булль.

Они замечают, что все это время они либо не видели лица Воскресенья, либо видели его со спины. Мироздание, природа были повернуты к ним своей оборотной стороной: «– Послушайте меня! – с необычайным пылом сказал Сайм. – Открыть вам тайну мира? Тайна эта в том, что мы видим его только сзади, с оборотной стороны. Мы видим все сзади, и все нам кажется страшным. Вот это дерево, например – только изнанка дерева, облако – лишь изнанка облака. Как вы не понимаете, что все на свете прячет от нас лицо? Если бы мы смогли зайти спереди…» [18, с. 249]. Они также уподобляют Воскресенье Пану, античному богу природы, имя которого также обозначает «всё» [18, с. 250]. Также нельзя не упомянуть параллелизм этого эпизода в романе с эпизодом встречи Моисея с Богом, изложенным в Книге Исхода, указывающим на природу Воскресенья: «И потом сказал Он: лица Моего не можно тебе увидеть, потому что человек не может увидеть Меня и остаться в живых... Ты увидишь Меня сзади, а лице Мое не будет видимо» (Исх. 33: 18 – 23) [16].

Отметим эволюцию образа Воскресенья в восприятии героев романа: от восприятия его образа как зловещей силы, замыслом которой является человекоубийство и разрушение мира, через фантасмагорическую погоню за ним, похожую на детскую игру в догонялки, к конечному постижению его благой сущности и замыслов.

Особое значение имеет последняя часть романа, переходящая в мистерию, когда герои обретают свой истинный облик, в соответствии с замыслом о них того, кто оказывается Творцом как мистерии, в которой они все участвуют, так и этого мира. Их конспиративные имена в зловещем Совете анархистов приобретают иное, позитивное значение в соответствии с названиями дней Творения, отраженными в Книге Бытия. Они также получают одеяние, приобретая облик дней Творения этого мира, в соответствии с отражением роли каждого из дней

в Библии и их собственной внутренней сути. Ни один из героев и ни один из элементов мистерии не оказывается лишним, роль каждого в этом мире предопределена и продуманна.

В частности, главный герой, Сайм, носящий имя Четверга, получая одеяние, отражающее роль четверга в цепи дней создания мира с изображением небесных светил, созданных в четвертый день недели, слышит чтение Книги Бытия о роли этого дня, в который свет воплотился в звездах. В космологии же гностиков небесные сферы демонизируются и уподобляются мрачной тюрьме [7, с. 59].

Герой Понедельник получил черно-белое одеяние как символ отделения света от тьмы. В космологии гностиков, например манихеев, свет и тьма изначально смешиваются [15, с. 191], создавая земной, материальный мир, что противоречит, как мы видим, Священному Писанию.

В этом мы также видим полемику Честертона с учением гностиков, считающих организацию этого мира, космогонию, нелепой, хаотичной и направленной во зло живущему, что вступает в полное противоречие с догматом Библии: «И увидел Бог всё, что Он создал, и вот, хорошо весьма» (Быт. 1: 31).

Герои романа убеждаются в том, что Творец этого мира добр, что мир создан разумно и благожелательно по отношению к человеку. Единственным участником этой мистерии, сохранившим дух пессимизма и бунта по отношению к Творцу, оказался Люциан Грегори, образ которого является воплощением богоборчества. В последней части романа появление Грегори сопровождается словами доктора Булля: «И был день, когда пришли сыны Божий предстать пред Господа; между ними пришел и Сатана» [18, с. 256].

Невозможно не заметить частичное совпадение имени Люциан с именем падшего ангела, восставшего против Бога, имя которого может означать не только «Несущий свет», но и «Уносящий свет», то есть стремящийся превратить свет в ничто... Равно как и нельзя не заметить символизм имени положительного героя Гэбриэла Сайма, совпадающего с именем Архангела Гавриила, одного из предводителей Небесного воинства, сражавшегося против Люцифера. В символизме имен и облика (Люциан имеет в своем облике что-то обезьянье, что может коррелировать с известным высказыванием: «Дьявол – обезьяна Бога») героев-антагонистов с первых строк романа отражен масштаб противостояния идей и предстоящей битвы между ними.

Героям, как и Иову Многострадальному, посылается испытание через сомнение в добром замысле Творца. По замечанию А.В. Суховского, «... роман Честертона действительно близок к книге Иова. На самом деле у Честертона есть прямая отсылка к этой книге, что позволяет заключить, что он писал именно «теодицею под «маской» детектива» [16].

Как в книге Иова, так и в романе Честертона происходит оправдание благости Творца и созданного им мира в противоположность духу пессимизма, владевшему умами многих современников писателя. В форме детектива, фантасмагории и мистерии в произведении решаются онтологические проблемы. И если герои принимают мироздание и бытие в образе многогранного и противоречивого Воскресенья, то у них все же до конца остаются сомнения, остается вопрос о смысле и причине их личных страданий и страданий в этом мире всего сущего. Ответом на этот ключевой для противоречия между христианским и гностическим мировоззрением вопрос является крестная смерть Спасителя, единосущного Творцу, и его страдания на Кресте ради спасения человеческого рода и этого мира.

Приведенные факты свидетельствуют о богословском характере творчества Честертона. Фактически, его роман «Человек, который был Четвергом» является «теодицеей под маской детектива» [16], то есть последовательным «оправданием Бога». Сам же Честертон так охарактеризовал свой роман в «Автобиографии»: «...насколько в произведении есть какой-то смысл, по замыслу он должен был начинаться с картины мира в ее самом худшем состоянии и привести к предположению, что картина эта не так уж черна...» [2, с. 98].

Но и после создания романа «Человек, который был Четвергом» своим творчеством, общее настроение которого можно назвать жизнеутверждающим, Г.К. Честертон с позиций христианского мировидения будет последовательно противостоять духу «восточного пессимизма».

Несмотря на то, что в его произведениях отражены многие волновавшие автора острые проблемы современности, которые можно было бы отнести к «пророческим фобиям» писателя (многие тенденции, которые исследовались в романах, начинают становиться реальностью в наше время), он всегда указывает путь к их решению, утверждая, что мир устроен разумно и на благо человеку, и этот путь всегда является христианским путем надежды и веры, путем победы над пессимизмом и скептицизмом по отношению к жизни.

Таким образом, по рассмотрении произведения Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом» мы можем утверждать, что стоящие за многими разрушительными тенденциями, проявившимися в социальной, политической, культурной и духовной жизни современников писателя, идеи, отраженные в романе в доктрине «фанатичной церкви восточного пессимизма», во многом совпадают с мировоззрением гностиков, имевших негативное мироощущение. Понимание природы явлений, исследование которых лежит в основе проблематики романа Честертона, их мировоззренческой основы, помогает нам раскрыть глубокое религиозно-философское содержание произведения и лучше понять творчество писателя.

Библиографический список

1. Chesterton G.K. *The Man Who Was Thursday*. Penguin Books 1937, Reprinted with the introduction by Kingsley Amis, 1986.
2. Chesterton G.K. *The Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
3. Martin Pugh. *A History of Britain 1789 – 2000*. Oxford: Perspective publications Ltd 2001.
4. Васильева Е.В. Духовный кризис рубежа XIX-XX веков в осмыслении Г.К. Честертона. *Известия ВГПУ*. Гуманитарные науки. 2015; № 3 (208): 130 – 134.
5. Гумилев Л.Н. *Этногенез и биосфера Земли*. Санкт-Петербург: Кристалл, 2001.
6. Игумен Спиридон (Баландин). Гностицизм. От Античности до наших дней. *Научные труды Самарской духовной семинарии*. Сборник статей. Научный редактор Протоиерей Агапов Олег. Самара, 2014: 304 – 318.
7. Йонас Г. *Гностицизм (Гностическая религия)*. Санкт-Петербург: «Лань», 1998.
8. Маков Б.В. Взаимосвязь гностицизма и рационализма в европейской культуре. *Вестник Санкт-Петербургской юридической академии*. 2015; № 4 (29): 18.
9. Оруэлл Д. *1984*. Москва: АСТ, 2017.
10. Палюлин А.Ю. Генезис государственно-правового учения гностицизма Нового Времени в масонстве. *Право.* Серия: Экономика и Право. 2013; № 9-10: 65.
11. Писарев Л.В. Теодицея в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом» в стихотворениях М.И. Цветаевой осени 1922 года в свете проблемы интертекстуальности. *Культура и цивилизация.* 2016; Т. 6, № 6а: 7 – 21.
12. Слободнюк С.Л. *Идущие путями зла (древний гностицизм и русская литература 1890 – 1930 гг.)*. Санкт-Петербург: Алетейя, 1998: 42 – 43.
13. Слобожанин А.В. Анархические тенденции в гностицизме. *Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее*: сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов. Тула: Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, 2012: 148 – 150.
14. Слобожанин А.В. Классификация гностических учений: проблема методологии. *Известия Тульского государственного университета*. Гуманитарные науки. 2014; № 2: 76 – 86.
15. Сулимов С.И., Черниговских И.В. Религиозно-философские основания манихейства. *Вопросы теории и практики*: в 2-х ч Тамбов: Грамота, 2013; Ч. II, № 3 (29): 189 – 193.
16. Суховский А.В. Теология как детектив: богословские сюжеты в творчестве К.Г. Честертона. *Инновации в России: потенциал, состояние, перспективы*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт экономики, культуры и делового администрирования, 2011: 144 – 152. Available at: http://sukhovskiy.blogspot.ru/2010/03/blog-post_14.html
17. Черёмин А.М. Священная дружина. Российский опыт борьбы с терроризмом на общественных началах. *Русский Дом.* 2006; № 3, 4. Available at: http://www.russdom.ru/oldsayte/2006/200603i/20060313.shtml
18. Честертон Г.К. Человек, который был Четвергом. Перевод Н.Л. Трауберг. *Избранные произведения*: в 3-х т. Москва: Художественная литература, 1990; Т. 1.
19. Честертон Г.К. Возвращение Дон Кихота. *Избранные произведения:* в 3 т. Москва: Художественная литература, 1990; Т. 3.

References

1. Chesterton G.K. *The Man Who Was Thursday*. Penguin Books 1937, Reprinted with the introduction by Kingsley Amis, 1986.
2. Chesterton G.K. *The Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
3. Martin Pugh. *A History of Britain 1789 − 2000*. Oxford: Perspective publications Ltd 2001.
4. Vasil'eva E.V. Duhovnyj krizis rubezha XIX − XX vekov v osmyslenii G.K. Chestertona. *Izvestiya VGPU*. Gumanitarnye nauki. 2015; № 3 (208): 130 − 134.
5. Gumilev L.N. *`Etnogenez i biosfera Zemli*. Sankt-Peterburg: Kristall, 2001.
6. Igumen Spiridon (Balandin). Gnosticizm. Ot Antichnosti do nashih dnej. *Nauchnye trudy Samarskoj duhovnoj seminarii*. Sbornik statej. Nauchnyj redaktor Protoierej Agapov Oleg. Samara, 2014: 304 − 318.
7. Jonas G. *Gnosticizm (Gnosticheskaya religiya)*. Sankt-Peterburg: «Lan'», 1998.
8. Makov B.V. Vzaimosvyaz' gnosticizma i racionalizma v evropejskoj kul'ture. *Vestnik Sankt-Peterburgskoj yuridicheskoj akademii*. 2015; № 4 (29): 18.
9. Oru`ell D. *1984*. Moskva: AST, 2017.

10. Palyulin A.Yu. Genezis gosudarstvenno-pravovogo ucheniya gnosticizma Novogo Vremeni v masonstve. *Pravo.* Seriya: `Ekonomika i Pravo. 2013; № 9-10: 65.
11. Pisarev L.V. Teodiceya v romane G.K. Chestertona «Chelovek, kotoryj byl Chetvergom» v stihotvoreniyah M.I. Cvetaevoj oseni 1922 goda v svete problemy intertekstual'nosti. *Kul'tura i civilizaciya.* 2016; T. 6, № 6a: 7 − 21.
12. Slobodnyuk S.L. *Iduschie putyami zla (drevnij gnosticizm i russkaya literatura 1890 − 1930 gg.)*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 1998: 42 − 43.
13. Slobozhanin A.V. Anarhicheskie tendencii v gnosticizme. *Issledovatel'skij potencial molodyh uchenyh: vzglyad v buduschee*: sbornik materialov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii aspirantov, soiskatelej, molodyh uchenyh i magistrantov. Tula: Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni L.N. Tolstogo, 2012: 148 − 150.
14. Slobozhanin A.V. Klassifikaciya gnosticheskih uchenij: problema metodologii. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Gumanitarnye nauki. 2014; № 2: 76 − 86.
15. Sulimov S.I., Chernigovskih I.V. Religiozno-filosofskie osnovaniya manihejstva. *Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch Tambov: Gramota, 2013; Ch. II, № 3 (29): 189 − 193.
16. Suhovskij A.V. Teologiya kak detektiv: bogoslovskie syuzhety v tvorchestve K.G. Chestertona. *Innovacii v Rossii: potencial, sostoyanie, perspektivy.* Sankt-Peterburgskij institut `ekonomiki, kul'tury i delovogo administrirovaniya, 2011: 144 − 152. Available at: http://sukhovskiy.blogspot.ru/2010/03/blog-post_14.html
17. Cheremin A.M. Svyaschennaya druzhina. Rossijskij opyt bor'by s terrorizmom na obschestvennyh nachalah. *Russkij Dom.* 2006; № 3, 4. Available at: http://www.russdom.ru/oldsayte/2006/200603i/20060313.shtml
18. Chesterton G.K. Chelovek, kotoryj byl Chetvergom. Perevod N.L. Trauberg. *Izbrannye proizvedeniya*: v 3-h t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990; T. 1.
19. Chesterton G.K. Vozvraschenie Don Kihota. *Izbrannye proizvedeniya:* v 3 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990; T. 3.

Статья поступила в редакцию 08.09.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00974

Cheerchiev M.Ch., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Teachers' University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

SEMANTIC STRUCTURE OF PROBLEMS AND SPELLS TRANSQATALIAN DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE. The Zakatalsky dialect of the Avarian language is learned rather in detail. At the same time proverbs and sayings of this dialect were not a subject of special scientific research. Proverbs and sayings of this dialect in the structural-semantic relation are subdivided into three groups: about the human relations, about merits and demerits of the person, meaning of life; about trust to the person, his feelings and character; proverbs and sayings on household subject. However, each of these groups finds rather big thematic variety. The fact that in proverbs and sayings loan words very seldom meet, demonstrates their rather ancient origin. The proverbs and sayings of the rolled-up dialect have not yet become the subject of special scientific research either in the literary or linguistic aspect. The article provides numerous examples of proverbs and sayings of all three groups.

Key words: **Avarian language, zakatalsky dialect, proverbs and sayings, semantics.**

М.Ч. Чеерчиев, *д-р филол. наук, проф., ГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru*

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Закатальский диалект аварского языка изучен достаточно подробно. Вместе с тем пословицы и поговорки этого диалекта не были предметом специального научного исследования. В статье показано, что пословицы и поговорки этого диалекта в структурно-семантическом отношении подразделяются на три группы: о человеческих отношениях, о достоинствах и недостатках человека, смысле жизни; о доверии к человеку, его чувствах и характере; пословицы и поговорки на бытовую тематику. Каждая из этих групп внутри себя обнаруживает достаточно большое тематическое разнообразие. Тот факт, что в пословицах и поговорках очень редко встречаются заимствованные слова, свидетельствует о достаточно древнем их происхождении.

Ключевые слова: **аварский язык, закатальский диалект, пословицы и поговорки, семантика.**

Изучению закатальского диалекта аварского языка в последние годы посвящен целый ряд исследований [1 – 5].

Среди них следует отметить монографию П.А. Саидовой, посвященную фонетике и морфологии данного диалекта [3]. Изучению лексического состава и морфологического строя закатальского диалекта значительное место уделено в монографии И.А. Дибирова [1]. Различные аспекты структуры данного диалекта освещены в статьях этих и некоторых других исследователей [2; 4].

Вместе с тем пословицы и поговорки закатальского диалекта до сих пор не стали предметом специального научного исследования ни в литературоведческом, ни в собственно лингвистическом аспекте.

В структурно-семантическом отношении пословицы и поговорки закатальского диалекта представляется возможным выделить в следующие группы: а) о человеческих отношениях, о достоинствах и недостатках человека, смысле жизни, б) о доверии к человеку, его чувствам и характере, в) пословицы и поговорки на бытовую тематику.

Пословицы и поговорки о человеческих отношениях, о достоинствах и недостатках человека, смысле жизни.

Женель чияс, гьан ках1ьиги, рак1ькк1ьа бехна гура. – «Свой человек, даже если съест мясо, кость не выбросит». Смысл пословицы в том, что близкий человек не предаст в ответственный момент, на него можно положиться.

Х1арасда махъ х1уну рена гура. – «Вслед за умершим нельзя умирать». Смысл в том, что нельзя бесконечно скорбить об усопшем, жизнь продолжается.

Гамадуну воънадуну гимихъанасдахун даг1ваду вена гура. – «Сидя в суднe, нельзя ссориться с судовладельцем». Смысл: пользуясь услугами человека, нельзя с ним же ссориться.

Х1имида х1а бицараг1аги, дуъа ъэ бицараг1аги. – «Что ишака понукай, что с тобой соглашайся». Смысл: бесполезно соглашаться с упрямым человеком, бессмысленно.

Х1ьим къуну бишана мехалъ мальг1унги х1анч1на гура. – «Когда пьешь воду, даже змея не кусает». Смысл: когда человек занят очень ответственным делом, нельзя ему чинить помехи.

Т1инасул к1удав воъана, к1удасул т1инав. – «У младшего бывает старший, у старшего – младший». Смысл: всегда следует соблюдать субординацию, знать место старшего и младшего.

Х1имида аттах1ият мах1ьу бена гура. – «Нельзя ишака обучить молитве». Смысл: хоть кол на голове теши. Тупому человеку ничего невозможно внушить».

Къиччи серухъи серна жо дунйал. – «Мир вертится подобно папахе». Смысл: все в жизни тленно, невечно.

Аб дунйал х1ьидги г1уч1ч1у белля гура. – «Этот мир никто не смог проглотить». Смысл: обуздай свои страсти и желания, не будь безмерно жадным к богатству.

Дунйал г1уч1зи векеру гуй. – «Не пытайся проглотить мир». Смысл: не увлекайся стяжательством, наживой.

Чудукъх1ьигуну чадакъх1ьи бехьхьу гуйги. – «Не испытать тебе одиночество и голод». Смысл: чтобы человек никогда не познал, что такое одиночество и нужда.

Г1адала бик1ьарзуд бохдази хьи к1ьуна гура. – «Дурная голова ногам покоя не дает».

Гьед гьедул бох бич1на гура. – «Собака собаке на ногу не наступает». Русский аналог: Свояк свояка узнает издалека.

Адам г1акълуях1ь мискинав воъана. – «Человек бывает бедным умом». Смысл: только скудный ум делает человека бедным.

Меъер муъруъа хьана гура, адам адамасда хьана. – «Гора в горе не нуждается, человек же в человеке нуждается».

Пословицы и поговорки о человеческих отношениях, характере человека и его чувствах.

Шит1би х1инзи *«Умирать черти». Смысл: сомневаться в человеке, подозревать его в недобром намерении.*

Г1инда риъарах1ьда божну гуй, берда бехьрах1ьда божун. – «Не верь тому, что слышет ухо, верь тому, что видит глаз». Смысл: не верь слухам и сплетням, пока сам воочию не увидел.

Х1айван къит1иса, адам ургьиса чарав воъана. – «Скотина бывает пестрой снаружи, человек изнутри». Смысл: раскрас животного очевиден, человеческая же двуличность, лицемерие бывают скрытыми.

Бадич1айбу бади гильшал хъухьна гурал. – «При возмездии в глаза пальцами не тычат». Смысл: возмездие, божья кара не всегда бывает очевидной.

Х1имидги жунул к1ерт бецна. – «Ишак тоже хвалит своего ишачка».

Смысл: каждый норовит восхвалять своего ближнего, он для него – самый лучшийй.

Г1адала г1акдад бех1чейик1ин гьувури. – «Отделал, словно дурная корова теленка». Смысл: сильно кого-то избил, измучил.

Риъида бурухь бехьрав к1ьинда г1аршуъаса инх1анав. – «Кто летом видел змею, тот зимой и веревки боится». Смысл: тот, кто испытал большой страх, потрясение, тот боится и незначительных испытаний.

Унтара гилишик1ин хьихьзи. – «Заботиться как о больном пальце». Смысл: оказать большую заботу, внимание, проявлять нежные чувства.

Шайт1ан бегьзи бичча гуй. – «Не дай шайтану победить». Смысл: не давай волю злости, ненависти, подави в себе недобрые чувства и злые намерения.

Шайт1анул мугъ бекзи богъи. – «Сломай шайтану спину». Смысл: преодолей злые чувства, не давай волю ненависти.

Х1ьик1а хабарах1ь гамач1аи тамах1х1ана. – «От доброго слова даже камень смягчается». Смысл: доброе слово лед топит. Добрым словом можно смягчить недобрые чувства, сделать человека лучше.

Мах1ьди г1уна гура, бок1зиги хьана. – «Недостаточно учить, надо еще, чтобы воспринималось». Смысл: обучение и воспитание является двусторонним процессом: мало одного обучения, нужно также, чтобы обучаемый все это воспринимал.

Къураг1ара мехах1ь бох1ьонудаги бизи бицана. – «В нужное время даже свинью называют дядей». Смысл: если обстоятельства заставляют, то даже к самому ненавистному человеку обращаются уважительно (слово «бизи» служит уважительным обращением к старшему по возрасту мужчине и может быть переведено как «дядя, старший брат»).

К1алаъа куча бах1алля. – «Ко рту повесили суку». Смысл: говорить слишком много, сквернословить, сплетничать.

Бади – к1алдиса вакку гуй. – «Из глаз и рта не выглядывай». Смысл: не будь нахальным, назойливым, надоедливым.

Дунги беццаб х1имид гьувурав гуру. – «Меня тоже не слепая ослица родила». Смысл: я тоже не ущербный, тоже полноценный человек. Ср. русск. «не лыком шит».

Бакара гетуйик1ин ч1ч1уну гуй. – «Не будь как избитая кошка». Смысл: веди себя бодро, уверенно, не будь рохлей.

Рикъи хъумур, къит1иб бакараб гету. – «Дома зверь, на улице избитая кошка». Смысл: человек, который дома бесчинствует, свирепствует, а за пределами дома труслив и нерешителен.

Бац1ид куцира г1амал бих1ьана гура. – «Волк не оставляет своих привычек». Смысл: ср. русск. «Сколько волка не корми, он все в лес смотрит».

К1ьади щара къо х1охьзи х1ьай. – «Умей сносить наступивший день (невзгоды)». Смысл: умей достойно сносить невзгоды и тяжести судьбы.

Пословицы и поговорки на бытовую тематику.

Чохьод нус гураб жо гьарна. – «Живот просит все, кроме ножа». Смысл: нельзя чревоугодничать, следует знать меру в еде.

Ког1о ч1арас бехна. – «Собаку (убитую) выбрасывает тот, кто ее убил». Смысл: за последствия сотворенного несет ответственность сотворивший.

К1ьег1ер хьихьарасул губур, йитим хьихарасул гьемер баг1арна. – «У взрастившего ягненка шея краснеет, у взрастившего сироту – лицо». Смысл: часто человек проявляет неблагодарность кпо отношению к своему опекуну, подводит его.

Гьороъа данди тюй бехна гура. – «Против ветра не плюют». Ср. русск. «Рубить сук, на котором сидишь».

Жекъаса х1униъаса метерса г1анк1у х1ьик1. – «Завтрашняя курица лучше сегодняшнего яйца». Смысл: ср. русск. «Синица в руках лучше журавля в небе». Правда, эта закатальская пословица нацеливает на перспективу в ущерб сиюминутной выгоде.

Гъумшиясул г1анк1у к1уда боъана. – «Соседская курица бывает крупнее». Смысл: завистливому всегда кажется чужое добро лучше своего.

Бортун к1алди баг1арг1ич. – «Падай в рот, красное яблоко». Смысл: бездельничая, нельзя ожидать какого-то положительного результата. Ср. русск. «Под лежачий камень вода не течет».

Х1ьудул раг1 х1ьудуъа бекана. – «Посуда для воды у воды и разбивается». Смысл: где приобретаешь, там можно и потерять.

Жекъа куну безияб метер кун, метер гьубу безияб жекъа гьубуй. – «То, что можно съесть сегодня, ешь завтра; то, что можно сделать завтра, сделай сегодня». Смысл: будь бережливым в потреблении и усердным в работе.

Берда бехьра тара щуну гьеъах1ьи, адам вакъу х1ана. – «Если бы человек удостоился только зримой пищи, он умер бы с голоду». Смысл: человек потребляет в пищу не только то, что он видит на данный момент, но и много из того, что в данный момент недоступно его зрению.

К1ьура керда к1очогьана гура, бок1ра керда к1очогьана. – «Рука дающая не забывает, забывает рука берущая». Смысл: творящий благо об этом не забывает, получающий же блага об этом часто не помнит.

Бегала к1ьопоъа г1одоби х1ьим к1ана гура. – «Под лежачий камень вода не течет».

Бак1ьну бена гура бик1ьача к1ьех1. – «Не по желанию бывает на голове парша». Смысл: не по желанию случаются с человеком неприятности».

Гьар их1ил жунул пихъ боъана. – «У каждого сада бывает свой фрукт». Ср. русск. «Яблоко от яблони далеко не падает».

Ах1 ц1ухху гуй, пихъ кун. – «Не спрашивай о саде, ешь фрукт». Смысл: не допытывайся источника, пользуйся благами.

Коноъа к1ац1и ч1ази. – «Делать метку на колыбели». Смысл: сговор о сватовстве с рождения ребенка.

Цо чамги чут чурухал рихърихъзи рагъзи. – «Износить несколько пар чарыков». Смысл: заставлять долго просить, канителить дело.

Мугь бекзи богъзи. – «Сломать спину». Смысл: сломать, разрушить надежду человека.

Махх баг1арра мехах1ь бакун. Ср. русск. «Куй железо пока горячо».

Г1ор щара мехах1ь ц1ул бак1ари. – «Собирай дрова, когда река пришла». Смысл: делай все в свое время.

Жо безияб жо х1унинугу ц1ип1дана. – «Настоящая вещь еще в яйце подает голос». Смысл: стоящий человек дает о себе знать сызмальства.

Х1ара г1акдал рах1 г1емера боъана. – «У падшей коровы надои бывают больше». Смысл: мы оцениваем вещь или человека после того, как их не стало.

Гъумшиял х1ьик1асул лекъай ясги чияси к1ала. – «У кого соседи добрые, у того даже хромая дочь замуж вышла». Смысл: если у тебя соседи добрые, то дела твои будут удачными.

Рах1ьдаъа к1ьинахъеги х1исаб губуй. – «Знай меру даже у моря». Смысл: не будь расточительным, знай во всем меру.

Г1оц1ра мехах1ь цидуй гьц1ц1оги ц1ц1ек1х1ьана. – «Сытому медведю мед кислым кажется». Смысл: излишек, чрезмерная насыщенность портит эффект вещи.

Ч1обогуяб гьободухъе гьедул сапар. – «Визит собаки в пустую мельницу». Смысл: пустые, бесполезные хлопоты.

Бик1ьаъа къо хьара мехах1ь къокъоъаса бац1 бена. – «Если заставит нужда, то и лягушка станет волком». Смысл: обстоятельства могут заставить человека совершить невозможное.

Диргу бокадала бак1 диъагу х1ьик1са х1ьана. – «Мне лучше знать, где у меня чешется». Смысл: мне лучше знать о моих проблемах.

Г1аш ххала х1ьик1а, хабар гъут1а. – «Веревка длинная хороша, речь же короткая».

Г1арба беках1ьи ц1ул, оц х1ах1ьи гьан. – «Если сломается арба, будут дрова, падет вол – будет мясо». Смысл: при любом исходе дела выгода очевидна.

Гурх1арасул боц1ц1и ниц1ц1ид кала. – «Добро скаредного вощь сожрала». Смысл: добро жадного человека пропадает понапрасну.

Г1емераб рикъи, рекъараб чохьно. – «Дома обильно, в желудке же в меру». Смысл: в еде следует знать меру.

Рогьуъасагу ц1а бакрасул рохъо г1емера боъана. – «У того, кто развел огонь с утра, золы бывает больше». Смысл: кто рано начал созидать, у того и выработки будет больше.

Таким образом, пословицы и поговорки закатальского диалекта можно расположить по трем семантическим группам, хотя каждая из этих групп внутри себя также обнаруживает достаточно большое тематическое разнообразие. Обращает на себя внимание также тот факт, что в пословицах и поговорках очень редко встречаются заимствованные слова, что, надо полагать, свидетельствует о достаточно древнем происхождении этих пословиц и поговорок.

Библиографический список

1. Дибиров И.А. *Дагестанские языки Закавказья. Лексико-морфологические особенности*. Москва, 2014.
2. Махмудов А.Р. Краткий грамматический очерк закатальского диалекта. *Рукописный фонд Института ЯЛИ Дагестанского научного центра РАН*. № 116.
3. Саидова П.А. *Закатальский диалект аварского языка*. Махачкала, 2007.
4. Чеерчиев М.Ч. Архаическая лексика закатальского диалекта аварского языка. *IX международный коллоквиум Европейского общества кавказоведов*. Махачкала, 1998: 48 – 50.
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. Dibirov I.A. *Dagestanskie yazyki Zakavkaz'ya. Leksiko-morfologicheskie osobennosti*. Moskva, 2014.
2. Mahmudov A.R. Kratkij grammaticheskij ocherk zakatal'skogo dialekta. *Rukopisnyj fond Instituta YaLI Dagestanskogo nauchnogo centra RAN*. № 116.
3. Saidova P.A. *Zakatal'skij dialekt avarskogo yazyka*. Mahachkala, 2007.
4. Cheerchiev M.Ch. Arhaicheskaya leksika zakatal'skogo dialekta avarskogo yazyka. *IX mezhdunarodnyj kollokvium Evropejskogo obschestva kavkazovedov*. Mahachkala, 1998: 48 − 50.
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 01.08.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00975

***Pavlenko V.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: verony79@mail.ru*
***Makarova O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru*
***Kardumyan M.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: mili-kardumyan@rambler.ru*
***Goncharov A.S.**, student, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

THE INFLUENCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN SPECIFICS OF THE POLYLINGUAL SPACE OF THE NORTH CAUCASUS REGION. The article is a study of the influence of intercultural communication, national culture, linguistic community and individual personality traits on the formation and development of a linguistic personality. When considering the levels of language proficiency, we analyze the cognitive-emotional and logical-semantic factors of the qualitative transformation of the internal linguistic characteristics of a person. In the course of the study, the manifestation of a linguistic personality through intercultural communication in the specifics of a polylingual region is analyzed, on the basis of which the essence of authentic foreign cultural communication is revealed. The linguistic characteristics of a linguistic personality are studied – cultural concepts and their attractors, a general assessment is given to extralinguistic characteristics – value attractors in the linguo-mental complex of a linguistic personality.

Key words: **linguistic personality, intercultural communication, lingo-mental complex, polylingual personality, national culture, ordinary semantics, bilingualism.**

***В.Г. Павленко**, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: verony79@mail.ru*
***О.С. Макарова,** канд. пед наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru*
***М.С. Кардумян**, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: mili-kardumyan@rambler.ru*
***А.С. Гончаров**, студент, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СПЕЦИФИКЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА

Настоящая статья посвящена изучению влияния интеркультурной коммуникации, национальной культуры, языкового коллектива и индивидуально-личностных черт на формирование и развитие языковой личности. При рассмотрении уровней владения языком нами анализируется когнитивно-эмоциональный и логико-семантический факторы качественного преобразования внутренних языковых характеристик личности. В ходе исследования разбирается манифестация языковой личности через интеркультурную коммуникацию в специфике полилингвального региона, на основе чего выявляется сущность аутентичной инокультурной коммуникации. Изучаются лингвистические характеристики языковой личности – культурные концепты и их аттракторы, даётся общая оценка экстралингвистическим характеристикам – ценностным аттракторам в лингвоментальном комплексе языковой личности.

Ключевые слова: **языковая личность, интеркультурная коммуникация, лингвоментальный комплекс, полилингвальная личность, национальная культура, ординарная семантика, билингвизм.**

Актуальность исследования заключается в необходимости более детального изучения языковой личности в контексте полилингвального пространства Северного Кавказа, того, как преобразуются её внутренняя структура и способность к трансляции языкового материала, основанного на личностной формации и исходящего из составных элементов лингвоментального комплекса. Цель статьи – определить взаимосвязь интеркультурной коммуникации и языковой личности в полилингвальном пространстве путём анализа лингвоментального комплекса формирующейся и сформированной личности через детерминанты развития в регионе и способы трансляции и манифестации языкового материала.

Изучением интеркультурной коммуникации и её влияния на формирование языковой личности занимались такие исследователи, как О.Н. Колчина [1], В.Г. Кошанский [2], И.Г. Кошевая [3], Н.В. Панченко [4], В.В. Потапов [5]. С учётом полилингвального пространства работали следующие лингвисты: М.А. Кукарцева [6], А.И. Темирболатова [7], В.А. Тишков [8], Н.Н. Шпильная [9].

Манифестация отдельных свойств языковой личности посредством интеркультурной коммуникации происходит через когнитивно-эмоциональные и логико-семантические характеристики речевой деятельности во взаимодействии коммуникатора и реципиента или коммуникатора и контркоммуникатора [10, с. 237]. Инкультурализм даёт возможность для каждой формирующейся языковой личности самоопределиться и самореализоваться, однако в специфике полилингвального и поликультурного пространства все качественные изменения, приобретаемые вместе с переходом на новый уровень владения языком (семантический, когнитивный, лингвоментальный), приобретают черты тех лингвокультур, которые проявляются в аутентичной инокультурной коммуникации [8, с. 147].

Проще всего такой синтез описать на примере американского лингвиста Джона П. Кимбалла [11] о расширении «языкового кода» в полилингвальном пространстве: «лесник» (представитель культуры в целом) способствует эволюции языка, расчищая вымирающие культуры, а «садовник» (представитель новой культуры) создаёт обновлённую, преобразованную природу. Схожий пример про «ботаника» и «зоолога» можно найти у И.А. Бодуэна де Куртенэ в «Общем языкознании» с той поправкой, что непосредственно язык нельзя рассматривать как природное явление. Однако лингвокультура может быть рассмотрена как полуязыковое и полуприродное явление, имеющее черты живого организма, существующего в природе человеческой деятельности [12, с. 11].

В этом ключе связанные с языковой картиной мира коммуникативные процессы в полилингвальном пространстве определяются не столько ментальностью, сколько концептами, аттракторами и ассоциатами лингвоментального комплекса, которые отражают координаты развития языковой личности – представителя культуры и/или носителя языка. Лингвистические характеристики языковой личности позволяют определить её культурные концепты и их ассоциаты, экстралингвистические характеристики – обозначить основные ценностные аттракторы, а коммуникативные – определить сущность концептов и аттракторов лингвоментального комплекса в металингвистическом плане в процессе реальной речевой деятельности [13, с. 26].

Через выражение языковой и ментальной составляющих можно многое сказать о мировоззрении человека, его отношении и взгляде на мир, в целом, можно определить его социальный и языковой статус [14, с. 491]. Так, структурный, общесемантический и когниосемантический анализы в корпусе когнитивной лингвистики позволяют раскрыть само понятие мировоззрения как наиболее значимой части лингвоментального комплекса и его основные элементы, а именно: 1) онтология личности в целом; 2) ценностные убеждения и система взглядов; 3) социальный и языковой статус; 4) мотивы и установки; 5) личностные позиции; 6) стереотипы и убеждения; 7) принципы и идеалы. Все эти элементы зависят от качественных изменений лингвоментального комплекса и мировоззрения языковой личности. Кроме того, они могут выступать в роли языковых источников, с одной стороны, этико-нравственной и духовно-идеологической формации языковой личности, с другой – её этнолингвистических особенностей [15, с. 87].

Современное полилингвальное пространство Северного Кавказа имеет множество внешних и внутренних противоречий. Осуществляемая интеркультурная коммуникация одновременно ускоряет культурные и языковые процессы и создаёт вызов, на которой приходится отвечать каждой лингвокультуре. В ходе интеркультурной коммуникации языковая личность устанавливает множество связей с представителями своей культуры, с носителями близкородственных языков, а также с языками этносов, чья культура является наиболее актуализированной. Это позволяет выработать универсальные ценности и, соотнеся их с ценностными аттракторами национальной культуры, выработать новые культурные доминанты. Языковая картина мира в данном случае выступает катализатором интериоризированных доминант, на которых конституенты языка оказывают непосредственное влияние [9, с. 102]. Отметим, что аксиологический аспект северокавказских языковых доминант способствует не только реализации всего потенциала языковой личности, но и направляет, корректирует внутренние факторы, влияющие на социокультурные и языковые процессы, преобразуя их в единый региональный феномен.

Сущность развития языковой личности на Северном Кавказе в специфике полилингвального пространства заключается в том, что нулевой (семантический) и первый (когнитивный) уровни развития языковой личности всегда проходят под влиянием иноязычных культур. Только те лингвокультуры, что отделены от общего языкового пространства, могут развить эти уровни в отрыве от влияния чужих языков. Второй уровень владения языком может возникнуть ситуационно, хотя и формируется дольше двух предыдущих [1, с. 140]. Разберём три ситуационных блока, где формирующаяся личность оказывается под различным влиянием этнолингвистических особенностей национальной культуры и интеркультурной коммуникации.

В ситуации «А-1», если индивид, для которого язык, преподаваемый в школе, является родным, овладев нулевым и первым уровнями под значительным влиянием национальной культуры и интеркультурной коммуникации, продолжает развивать только один язык – русский, то культурные концепты и ценностные аттракторы прочих лингвокультур будут оказывать на него минимальное воздействие. Это нейтральная ситуация, когда человек, находясь в полилингвальном регионе, сохраняет в большей степени свой естественный лингвоментальный комплекс, изменённый лишь некоторыми индивидуально-личностными чертами.

В ситуации «В-1», если при переходе на второй уровень языковой личности индивид планомерно изучает один или несколько неродных языков, его лингвоментальный комплекс станет более восприимчив к национальной культуре тех этносов, для которых этот язык является родным или близкородственным. В данном случае интеркультурная коммуникация будет носить цельный характер, привлекая индивида особенностями иноязычных культур, которые он сможет актуализировать и дополнить языковое пространство собственными концептами и аттракторами.

В ситуации «С-1», если индивид изначально изучал два языка, он сможет в дальнейшем в ходе билингвального развития в школьной среде или самообразования лучше актуализировать в своём лингвоментальном комплексе неродные языки в целом и, в частности, культуру того языка, который он изучает. В данном случае сформированная языковая личность будет оказывать существенное влияние на интеркультурную коммуникацию.

Исследования А.И. Темирболатовой в корпусе когнитивной лингвистики доказывают, что, действительно, в 9 из 10 случаев, когда, например, представитель кавказской культуры знает и родной, и русский языки, его языковая личность отличается неординарной семантикой, а лингвоментальный комплекс отражает культурные концепты и ценностные аттракторы, присущие не только национальной, но и собственной, личностной культуре [7, с. 307]. В дальнейшем его индивидуально-личностные черты будут изменяться согласно тому полилингвальному и поликультурному пространствам, в которых он существует. Это подтверждает идею необходимости развития полилингвизма в контексте интеркультурной коммуникации между двумя неоднородными культурными и языковыми сообществами, поскольку лишь полилингвизм способен предоставить человеку истинное понимание ментальности, не искажённое общественными и собственными стереотипами и убеждениями [4, с. 183].

Эффективное взаимодействие языковой личности с полилингвальным пространством в ходе интеркультурной коммуникации – базис построения диалога между участниками аутентичных или разнородных коммуникативных компетенций. Свойства такого взаимодействия в случае успешного построения диалога будут иметь двухуровневую структуру с отражёнными в ней культурными концептами в качестве содержания коммуникативной деятельности и с ценностными аттракторами в качестве когнитивно-эмоционального аспекта коммуникативной деятельности [6, с. 164]. Тогда понимание изложенного дискурса будет являться показателем единства и логико-семантической связи участников диалога, межкультурного взаимодействия в целом.

Полилингвальное пространство Северо-Кавказского региона постоянно сталкивает человека с различными дискурсами языковых материалов с присущей ординарной и неординарной семантикой. Языковой материал, существующий в семиосфере носителей языка и его культурных представителей в полилингвальном пространстве, обладает невероятным коммуникативным потенциалом [5, с. 319], который, с одной стороны, создаёт множество противоречий в процессе трансляции, с другой – позволяет преображать характер диалога, сохранять его концепты и аттракторы с опорой на формации тех, кто наиболее активно принимает участие в трансляции языкового материала. В ходе интеркультурной коммуникации языковая личность всегда раскрывает свою коммуникативную сторону. Задачи, которые она реализует, преследуя определённую цель, отражают как коммуникативную стратегию, так и когнитивно-эмоциональную, индивидуально-личностную направленность продуцируемой языковой информации [2, с. 35]. Пока эта информация существует в мире смысла в виде его лексикодов, она отражает только языковую картину, но после трансформации в концепты и аттракторы лингвоментального комплекса происходит качественное изменение: дискурс языкового материала объективируется валёрной системой личности, позволяя раскрыть не только язык как систему, но и непосредственно субъектные взаимоотношения в конкретной коммуникативной ситуации, предоставляя, таким образом, базис детерминант полилингвального пространства [3, с. 125].

Итак, влияние интеркультурной коммуникации на формирование и развитие языковой личности видится, прежде всего, в преображении языковой картины мира и в тех коммуникативных процессах, которые отражают качественные характеристики лингвоментального комплекса, культурные концепты, ценностные аттракторы и детерминанты развития. В процессе реальной речевой деятельности у языковой личности, сформированной под влиянием национальной, коллективной и индивидуально-личностной культуры в полилингвальном пространстве, проявляются те экстра- и металингвистические характеристики, которые позволяют языковой личности не только стать продуцентом чистого языкового материала, но и принимать активное участие в его трансляции между представителями различных лингвокультур с опорой на их формации, принципы и языковые статусы. При актуализации билингвального и полилингвального развития в Северо-Кавказском регионе это позволит достигнуть наиболее продуктивной интеркультурной коммуникации между представителями российской культуры и культуры народов Северного Кавказа.

Библиографический список

1. Колчина О.Н. *Диалог культур в структуре языковой личности*. Москва: LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
2. Колшанский В.Г. *Коммуникативная функция и структура языка*. Серия: Лингвистическое наследие XX века. Москва: Ленанд, 2018.
3. Кошевая И.Г. *Текстообразующие структуры языка и речи*. Москва: Либроком, 2018. –
4. Панченко Н.В., Качесова И.Ю. *Аспекты общей и частной лингвистической теории текста*. Москва: Наука, 2015.
5. Потапов В.В., Потапова Р.К. *Язык, речь, личность*. Москва: ИД ЯСК, 2006.
6. Кукарцева М.А. Рациональность и коммуникация. *Государственное управление*. Электронный вестник. 2016; № 55: 150 – 169.
7. Темирболатова А.И. *Проблемы языковой политики и языкового строительства на Северном Кавказе*. Ставрополь: СГУ, 2012.
8. Тишков В.А. *Российский народ: история и смысл национального самосознания*. Москва: Наука, 2013.
9. Шпильная Н.Н. *Языковая картина мира в структуре речемыслительной деятельности языковой личности*. Москва: Ленанд, 2017.
10. Вайнрайх У. *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования*. Серия: Корпус гуманитарных дисциплин. Москва: БГК Им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ, 2000.
11. Kimball J.P. *Syntax and semantics*. New York: Seminar press, 2016; Vol. 4: 13 – 28.
12. Кубрякова Е.С. *Типы языковых значений. Семантика производного слова*: монография. Москва: Издательство ЛИБРОКОМ, 2014.
13. Fillmore Ch. *The Case for case*. New York: Universals in linguistic theory, 2016.
14. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Издательство «Аспект Пресс», 2018.
15. Багратион-Мухранели Л.И. Кавказ как утопия русской классической литературы. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014; № 9: 83 – 89.

References

1. Kolchina O.N. *Dialog kul'tur v strukture yazykovoj lichnosti*. Moskva: LAP Lambert Academic Publishing, 2011.
2. Kolshanskij V.G. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Seriya: Lingvisticheskoe nasledie HH veka. Moskva: Lenand, 2018.
3. Koshevaya I.G. *Tekstoobrazuyuschie struktury yazyka i rechi*. Moskva: Librokom, 2018. –
4. Panchenko N.V., Kachesova I.Yu. *Aspekty obschej i chastnoj lingvisticheskoj teorii teksta*. Moskva: Nauka, 2015.
5. Potapov V.V., Potapova R.K. *Yazyk, rech', lichnost'*. Moskva: ID YaSK, 2006.
6. Kukarceva M.A. Racional'nost' i kommunikaciya. *Gosudarstvennoe upravlenie*. `Elektronnyj vestnik. 2016; № 55: 150 − 169.
7. Temirbolatova A.I. *Problemy yazykovoj politiki i yazykovogo stroitel'stva na Severnom Kavkaze*. Stavropol': SGU, 2012.
8. Tishkov V.A. *Rossijskij narod: istoriya i smysl nacional'nogo samosoznaniya*. Moskva: Nauka, 2013.
9. Shpil'naya N.N. *Yazykovaya kartina mira v strukture rechemyslitel'noj deyatel'nosti yazykovoj lichnosti*. Moskva: Lenand, 2017.
10. Vajnrajh U. *Yazykovye kontakty. Sostoyanie i problemy issledovaniya*. Seriya: Korpus gumanitarnyh disciplin. Moskva: BGK Im. I. A. Bodu`ena De Kurten`e, 2000.
11. Kimball J.P. *Syntax and semantics*. New York: Seminar press, 2016; Vol. 4: 13 − 28.
12. Kubryakova E.S. *Tipy yazykovyh znachenij. Semantika proizvodnogo slova*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo LIBROKOM, 2014.
13. Fillmore Ch. *The Case for case*. New York: Universals in linguistic theory, 2016.
14. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2018.
15. Bagration-Muhraneli L.I. Kavkaz kak utopiya russkoj klassicheskoj literatury. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 9: 83 − 89.

Статья поступила в редакцию 20.08.20

УДК 398.22 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00976

***Pavlova O.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Northeast Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olga-ksento@mail.ru*

ANALYSIS OF COMPARISONS DESCRIBING ACTIONS IN THE OLONKHO TEXTS OF THE NORTHEASTERN YAKUT TRADITION. The goal of the article is to identify a complex comparative structure and analyze the structure of comparison describing actions in the olonkho texts of the northeastern Yakut tradition. The scientific novelty of this article lies in the fact that poetic means are studied for the first time in the northeastern epic tradition of the Yakuts. There are very few special works on the study of poetic paths in the texts of the Yakut olonkho. This epic tradition is characterized by simple and complex comparisons. Complicated comparisons are divided into three groups: stepwise, multiplier, and action comparisons. As a result of the research, we were able to prove that complex comparative constructions are used in the olonkho texts of the northeastern Yakut tradition. The structure of comparisons describing actions is found in several simple comparisons, each of which has its own objects, expressed by actions.

Key words: **Turkic epics, Yakut olonkho, northeastern tradition, poetic means, comparisons, comparisons describing actions.**

***О.К. Павлова,** канд. филол. наук, ст. преп., Институт языков и культуры народов северо-востока РФ Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olga-ksento@mail.ru*

АНАЛИЗ СРАВНЕНИЙ, ОПИСЫВАЮЩИХ ДЕЙСТВИЯ, В ТЕКСТАХ ОЛОНХО СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ТРАДИЦИИ ЯКУТОВ

В статье поставлена цель – выявить сложную сравнительную конструкцию и проанализировать структуру сравнений, описывающих действия, в текстах олонхо северо-восточной традиции якутов. Научная новизна данной статьи заключается в том, что поэтические средства в северо-восточной эпической традиции якутов изучаются впервые. Специальные труды по изучению поэтических троп в текстах якутских олонхо очень немногочисленны. Для данной эпической традиции характерны простые и сложные сравнения. Сложные сравнения разделяются на три группы: ступенчатые, множительные и сравнения, описывающие действия. В результате исследования мы смогли доказать, что в текстах олонхо северо-восточной традиции якутов используются сложные сравнительные конструкции. Структура сравнений, описывающие действия, состоит из нескольких простых сравнений, каждое из которых имеет свои объекты, выраженные действиями.

Ключевые слова: **тюркские эпосы, якутское олонхо, северо-восточная традиция, поэтические средства, сравнения, сравнения описывающие действия.**

Для достижения цели исследования нам необходимо поставить следующие задачи: рассмотреть степень разработанности данной темы, далее изучить сложную сравнительную структуру и проанализировать сравнения, описывающие действия в текстах северо-восточной традиции якутов. В качестве основных методов исследования применен лексико-семантический метод для выявления сложных сравнительных структур; в анализе сравнений был использован описательный метод, а также метод сплошной выборки.

В статье А.Л. Филиппова и В.И. Сергеева «Интерпретация термина сравнение в филологии» подробно рассмотрены специальные исследования сравнений в тюркских языках. Авторы подчеркивают, что подобных изучений сравнительно немного: «на эту тему были защищены кандидатские диссертации И.Н. Абдуллаевым «Способы выражения сравнений в азербайджанском языке» [1]; С.Ш. Поварисовым «Сравнения в татарском языке (в лексикограмматическом и стилистическом планах) [2]; М. Мукарамовым «Сравнения и способы их выражения в современном узбекском языке» [3]; Н. Зуфаровой «Степени сравнения и сравнительные конструкции в современном английском и узбекском языках» [4]. Имеются труды Ф.Р. Ахметжанова: «Из наблюдений над выражением сравнений в казахском языке»; «О некоторых способах выражения сравнения в казахском языке» [5] и др.» [6, с. 232]. Авторы статьи приходят к выводу, что «в тюркологии при большом числе статей и общих наблюдений по сравнениям в монографиях, учебниках и учебных пособиях явно недостаточно исследований теоретико-лингвистического характера» [там же, с. 232].

В якутской филологии вопросы поэтических средств, в частности сравнения, были рассмотрены в трудах следующих исследователей: А.А. Иванова – Күндэ [7], В.Т. Петрова [8], Ю.И. Васильева [9], В.Г. Семеновой [10], Л.Н. Романовой [11], Л.С. Ефимовой [12] и др. Первый опыт систематического исследования якутских сравнений принадлежит Ю.И. Васильеву. Он в своем исследовании «Способы выражения сравнения в якутском языке» [9] предложил подходы к изучению данного вопроса.

В поэтике олонхо северо-восточной традиции якутов можно предложить классификацию сравнений по двум критериям – по составу и структуре. Сравнения по составу следует разделить на простые и сложные. Простые сравнения имеют один объект и образ. Сложные сравнения представляют собой компаративные конструкции, включающие объект и несколько образов. Сложные сравнения дифференцируются как ступенчатые, множительные и сравнения, описывающие действия. Ступенчатые сравнения состоят из ряда простых сравнений, каждое из которых имеет свой объект и образ.

Сравнения, описывающие действия

В отличие от других жанров фольклора, поэтике олонхо данной традиции характерны сравнения, описывающие действия. В текстах олонхо имеются сравнения, построенные по принципу сопоставления одного объекта с одним образом. Рассмотрим в качестве примера сравнение из текста олонхо среднеколымской локальной традиции: *кулунун ахтыбыт биэ курдук курдаттыы тартардым* – букв.: ‘полностью привязался, словно кобыла тоскует по своему жеребенку’ [13, с. 81]. Здесь в качестве объекта сравнения выступает выражение *курдаттыы тартардым* – букв.: ‘полностью привязался’. Объект выражен сложным сказуемым – *курдаттыы тартардым* и обозначает действие героя. Образом сравнения является выражение *кулунун ахтыбыт биэ* – букв.: ‘кобыла тоскует по своему жеребенку’. Образ также выражен действием (кобыла тоскует по своему жеребенку). Здесь четко выражается принцип сопоставления объекта с образом. Такое построение сравнений в тексте олонхо, по-видимому, было использовано для восприятия образа и для понимания действий определенного героя. В таком случае данный вид художественного приема мы предлагаем назвать сравнением с действиями.

Разберем структуру следующего сравнения из текста олонхо: *хаҥса эрэ буруотун курдук субурус ғынан хаалла* – букв.: ‘исчез, как дым курительной трубки’ [13, с. 186]. В этом примере объектом сравнения является выражение *субурус ғынан хаалла* (исчез). Объект описывает действие: богатырь исчез. Образом данного сравнения выступает *хаҥса эрэ буруота* – букв.: ‘дым курительной трубки’. В объекте и образе данного сравнения также наблюдаем действие. В итоге слушатель, внимая олонхосута (сказителя), на основе принципа сопоставления воспринимает действие персонажа: герой исчез так быстро, как дым курительной трубки. Рассмотрим построение следующего сравнения: *уулаабатах кулун хараҕын курдук, унаарыччы көрдө, аһаабатах кулун хараҕын курдук алаарыччы көрдө* – букв.: ‘задумчиво посмотрел, подобно взгляду жаждущего жеребенка, спокойно посмотрел, подобно взгляду исхудавшего жеребенка’ [14, с. 110]. В двух приведенных компаративных конструкциях представлены два сравнения *уулаабатах кулун хараҕын курдук, унаарыччы көрдө* – букв.: ‘задумчиво посмотрел, подобно взгляду жаждущего жеребенка’ и *аһаабатах кулун хараҕын курдук алаарыччы көрдө* – букв.: ‘спокойно посмотрел, подобно взгляду исхудавшего жеребенка’. В первом сравнении объектом выступает сложное сказуемое, выражающее действие героя, – *унаарыччы көрдө букв.:* «посмотрел задумчиво». Образ первого сравнения *уулаабатах кулун хараҕын курдук* – букв.: ‘подобно взгляду жаждущего жеребенка’ выражается действием жеребенка, не утолившего жажду. Еще одним объектом является выражение *алаарыччы көрдө* – букв.: ‘спокойно посмотрел’. Образ сравнения представлен выражением: *аһаабатах кулун хараҕын курдук* – букв.: ‘подобно взгляду исхудавшего жеребенка’. В примере принцип сопоставления усиливает образное восприятие слушателем действий персонажа. Такое сопоставление часто встречается в поэтике других жанров якутского фольклора.

Теперь рассмотрим пример сложного сравнения из текста олонхо момской локальной традиции, состоящего из четырех самостоятельных сравнений: *икки хатан мас курдук ханарыччы хардыспыттар, киил мас курдук кинэриччи тардыспыттар, сигэ талах курдук эриспиттэр, хол курдук холоспуттар* – букв.: ‘загибаясь, боролись, словно два крепких дерева; перетягивались, словно крепкие деревья; состязались, словно тальник для связки; боролись, как равные’ [15, с. 123]. Схематично можно показать такую конструкцию следующим образом.

икки хатан мас курдук ханарыччы хардыспыттар – «загибаясь, боролись, словно два крепких дерева»,

киил мас курдук кинэриччи тардыспыттар – «пригибаясь, перетягивались, словно крепкие деревья»;

сигэ талах курдук эриспиттэр – «состязались, словно тальник для связки»;

хол курдук холоспуттар – «боролись, словно равные».

Первое сравнение – *хатан мас курдук ханарыччы хардыспыттар* – букв.: ‘загибаясь, боролись, словно два крепких дерева’. Объектом выступает сложное сказуемое – *ханарыччы хардыспыттар* – «загибаясь, боролись». Образом первого сравнения является *икки хатан мас* – «два крепких дерева». В данном примере объект *ханарыччы хардыспыттар* («загибаясь, боролись») выражен действием. Слушатель воспринимал данный объект через образное и зрительное восприятие действий героя на основе сопоставления. Второе сравнение – *киил мас курдук кинэриччи тардыспыттар,*\ букв.: ‘пригибаясь, перетягивались, словно крепкие деревья’ является синонимическим вариантом первого сравнения. Они образованы на основе параллелизма. Объектом данного сравнения является выражение *кинэриччи тардыспыттар* – букв.: ‘пригибаясь, перетягивались’. Образом второго сравнения выступает *киил мас* «крепкие деревья». Сопоставление основывается на образе сравнения и зрительно воспринимается слушателем. Третье сравнение – *сигэ талах курдук эриспиттэр* – букв.: ‘состязались, словно тальник для связки’, где объектом сравнения является сказуемое, передающее действие *эриспиттэр* – «состязались». Оно образовано на основе параллелизма, подтверждающего первые два сравнения. Образ данного сравнения – *сигэ талах курдук* – букв.: ‘словно тальник для связки’. В конструкции четвертого сравнения – *хол курдук холоспуттар* – букв.: ‘боролись, как равные’ объектом сравнения выступает действие *холоспуттар* – «боролись». Образ оформлен выражением – *хол* («рука»), использован в переносном смысле: «равные». Приведенный пример компаративной структуры состоит из четырех сравнений, каждое из которых имеет свои объекты, выраженные действиями. Данные простые сравнения объединены в сложную структуру, последовательно раскрывающую ход действий, дополняющий определенный образ. В данном случае сложная структура сравнения, описывающего действия, используется для углубленной характеристики поединка богатырей Срединного и Нижнего миров.

Таким образов, в результате исследования мы пришли к следующим ***выводам***:

1. На современном этапе изучения в тюркологии недостаточно исследований теоретико-лингвистического характера. В якутской фольклористике не хватает специальных трудов по изучению эпического языка, поэтических средств на материале якутского эпоса. Данная статья является первой попыткой изучения сравнений на материале северо-восточной традиции якутов.

2. Поэтическая система текстов данной традиции относится к ранней стадии формирования. Для текстов олонхо исследуемой традиции характерны простые и сложные сравнения. Сложные сравнения имеют более усложненную структуру. Они последовательно раскрывают изобразительный ход действий, дополняют определенный образ. Сложные сравнения можно дифференцировать как ступенчатые, множительные сравнения и сравнения, описывающие действия. Ступенчатые сравнения состоят из ряда простых сравнений, каждое из которых имеет свой объект и образ. Множительные сравнения с двумя, тремя повторяющимися компонентами состоят из одного объекта и нескольких образов. В данной статье были проанализированы сравнения, описывающие действия в текстах северо-восточной эпической традиции.

3. Структура сравнений, описывающих действия: простое сравнение (объект + образ сравнения) + простое сравнение + простое сравнение. Здесь видно, что сложное сравнение состоит из нескольких простых сравнений, каждое из которых имеет свои объекты, выраженные действиями. Данные простые сравнения объединены в сложную структуру, последовательно раскрывающую ход действий и дополняющую определенный образ. Сложная структура сравнений, описывающих действия, используется для углубленной характеристики поединка богатырей и основана на принципе параллелизма. Во всех видах сложных сравнений сопоставления основаны на принципе синтаксической вариативности или параллелизма.

Изучение олонхо северо-восточной традиции якутов с использованием современных методов и приемов дает возможность воссоздать целостную картину северной традиции якутского сказительства. Научное осмысление северо-восточной эпической традиции олонхо – наименее исследованной из трех дифференцированных региональных традиций – является актуальным направлением для воссоздания объективной картины эволюции культурного феномена якутского героического эпоса олонхо.

Библиографический список

1. Абдуллаев И.Н. *Способы сравнения в азербайджанском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Баку, 1974.
2. Поварисов С.Ш. *Сравнения в татарском языке (в лексикограмматическом и стилистическом планах)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук, Уфа.
3. Мукарамов М. *Сравнения и способы их выражения в современном узбекском языке*. Автореерат диссертации … кандидата филологических наук. Ташкент, 1971.
4. Зуфарова Н. *Степени сравнения и сравнительные конструкции в современных английском и узбекском языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ташкент, 1971.
5. Ахметжанова Ф.Р. О некоторых способах выражения сравнений в казахском языке. *Морфология имени в Сибирских языках*. Новосибирск, 1981: 76 – 84.
6. Филиппов А.Л., Сергеев В.И. Интерпретация термина сравнение в филологии. *Вестник Чувашского университета*. Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2010; № 1: 231 – 238.
7. Иванов-Күндэ А.А. Саха поэзиятын уус-уран куормата: поэзия, семантика = Художественная форма якутской поэзии: поэзия, семантик. *Кыыһар туңат*. Дьокуускай, 1979.
8. Петров В.Т. *Фольклорные традиции в якутской советской литературе*. Москва: Наука, 1978.
9. Васильев Ю.И. *Способы выражения сравнения в якутском языке*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1986.
10. Семенова В.Г. *Поэтический мир Анемподиста Софронова (Истоки. Проблематика. Поэтика)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Якутск, 1999.
11. Романова Л.Н. *А.Е. Кулаковский и его современники: особенности поэтического языка*. Новосибирск: Наука, 2002.
12. Ефимова Л.С. *Лексико-стилистические особенности языка хороводных песен якутов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Якутск, 2004.
13. Орто Халыма олонхолоро = Среднеколымские олонх*о. Саха боотурдара*: в 21 т. Дьокуускай: Бичик, 2016; Т. 18.
14. Томская Д.А. *Ючүөгэй Юдюгюйэн, Кусаган Ходжугур = Лучший Юдюгюйэн, Худчий Ходжугур*. Якутск: ИГИ и ПМНС СО РАН, 2011.
15. *Муома олонхолоро = Момские олонхо*: в 21 т. Дьокуускай: Бичик, 2004; Т. 4.

References

1. Abdullaev I.N. *Sposoby sravneniya v azerbajdzhanskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Baku, 1974.
2. Povarisov S.Sh. *Sravneniya v tatarskom yazyke (v leksikogrammaticheskom i stilisticheskom planah)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk, Ufa.
3. Mukaramov M. *Sravneniya i sposoby ih vyrazheniya v sovremennom uzbekskom yazyke*. Avtoreerat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tashkent, 1971.
4. Zufarova N. *Stepeni sravneniya i sravnitel'nye konstrukcii v sovremennyh anglijskom i uzbekskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tashkent, 1971.
5. Ahmetzhanova F.R. O nekotoryh sposobah vyrazheniya sravnenij v kazahskom yazyke. *Morfologiya imeni v Sibirskih yazykah*. Novosibirsk, 1981: 76 − 84.
6. Filippov A.L., Sergeev V.I. Interpretaciya termina sravnenie v filologii. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj universitet imeni I.N. Ul'yanova, 2010; № 1: 231 − 238.
7. Ivanov-Kynd`e A.A. Saha po`eziyatyn uus-uran kuormata: po`eziya, semantika = Hudozhestvennaya forma yakutskoj po`ezii: po`eziya, semantik. *Kyyhar tuңat*. D'okuuskaj, 1979.
8. Petrov V.T. *Fol'klornye tradicii v yakutskoj sovetskoj literature*. Moskva: Nauka, 1978.
9. Vasil'ev Yu.I. *Sposoby vyrazheniya sravneniya v yakutskom yazyke*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1986.
10. Semenova V.G. *Po`eticheskij mir Anempodista Sofronova (Istoki. Problematika. Po`etika)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 1999.
11. Romanova L.N. *A.E. Kulakovskij i ego sovremenniki: osobennosti po`eticheskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002.
12. Efimova L.S. *Leksiko-stilisticheskie osobennosti yazyka horovodnyh pesen yakutov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2004.
13. Orto Halyma olonholoro = Srednekolymskie olon*ho. Saha booturdara*: v 21 t. D'okuuskaj: Bichik, 2016; T. 18.
14. Tomskaya D.A. *Yuchyug`ej Yudyugyuj`en, Kusagan Hodzhugur = Luchshij Yudyugyuj`en, Hudchij Hodzhugur*. Yakutsk: IGI i PMNS SO RAN, 2011.
15. *Muoma olonholoro = Momskie olonho*: v 21 t. D'okuuskaj: Bichik, 2004; T. 4.

Статья поступила в редакцию 20.08.20

УДК 81’42 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00977

***Pastukhova O.D.,** senior teacher, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*

HEDGING FEATURES IN B. JOHNSON’S SPEECH. The article studies the actual problem of mitigation in the British political media discourse. In this article, mitigation is considered through the notion of hedging. The purpose of the article is to analyze the concept of hedging and identify more and less frequent hedges in B. Johnson’s speech. The article reveals the problem of definition of this concept, provides classification of hedges in the English language. The main functions of

hedging in political media discourse are also briefly described. The main content of the study is the analysis of the use of shields and approximators in B. Johnson's speech. Based on the analysis of hedges used in B. Johnson's speech, it is established that the most frequent hedges are approximators, but shields are also used by the politician. The problem of hedging in political media discourse has been little studied and requires further research.

Key words: **hedging, B. Johnson, political media discourse.**

О.Д. Пастухова, *ст. преп., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ХЕДЖИРОВАНИЯ В РЕЧИ Б. ДЖОНСОНА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме митигации в британском политическом медиадискурсе. В данной статье митигация рассматривается в русле понятия хеджирования. Целью статьи является анализ понятия хеджирования и выявление более и менее частотных хеджей в речи Б. Джонсона. В статье раскрывается проблема определения данного понятия, приводится классификация хеджей в английском языке. Также кратко описываются основные функции использования хеджей в политическом медиадискурсе. Основное содержание исследования составляет анализ использования хеджей-преград и хеджей-аппроксиматоров в речи Б. Джонсона. На основании анализа используемых хеджей в речи Б. Джонсона устанавливается, что наиболее частотными хеджами являются хеджи-аппроксиматоры, однако хеджи-преграды также используются политиком. Проблема хеджирования в политическом медиадискурсе мало изучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: **хеджирование, Б. Джонсон, политический медиадискурс.**

Политический медиадискурс характеризуется устным или письменным общением, включающим в себя вещательную платформу, на которой дискурс ориентирован на «неприсутствующего» читателя, слушателя или зрителя. Как лингвистические средства, хеджи приобретают смысл через взаимодействие автора и читателя, будучи «текстовым феноменом» и завуалированным качеством текста, который опирается на акт коммуникации. Однако их субъективность исходит из того, что они не являются неотъемлемой характеристикой текстов и, следовательно, могут по-разному интерпретироваться культурой и людьми, которые разделяют социально детерминированные эстетические идеалы через их общий «образовательный багаж».

Исследованием понятия «хеджирование» занимались многие лингвисты. У. Вайнрайх [1] исследовал металингвистические операторы, которые свободно интерпретировали десигнат. Они выполняли функцию смягчения в пропозиции. Л. Заде [2] также изучал проблему смягчения в лингвистике, однако, согласно его теории, митигация рассматривалась в русле теории нечётких множеств (fuzzy set theory). Язык является важным инструментом для общения и обмена идеями, который обладает свойствами продуктивности и простоты. Производительность языка соответствует разнообразию объективных вещей, в то время как его простота противоречит обилию вещей. Язык должен преодолевать ограничения понятий и выражать разнообразие вещей, из которых получается размытость языка. Однако именно Дж. Лакофф популяризировал понятие хеджирование. Он писал о проблеме «размытых границ», которые можно было отнести к некоторым природным феноменам и естественным лингвистическим концептам. Дж. Лакофф выделил определённую группу слов, которые он называл хеджами. Хеджи, по его мнению, представляют предметы более или менее четко [3].

Понятие *хеджирование* изучается с 60-х годов XX века но, несмотря на это, разные лингвисты по-разному его понимают и определяют. Однако как хеджирование в экономике, так и лингвистическое хеджирование представляет собой некое «страхование», митигацию, или смягчение пропозиции. Хеджирование в речи помогает говорящим исключить определенную точность или категоричность высказывания. Хеджирование является важным средством коммуникации, поскольку оно подтверждает профессиональную личность человека. Это означает, что хеджирование позволяет говорящим предвосхищать возможное несогласие с претензиями, выражая высказывания с точностью, осторожностью и дипломатическим уважением к взглядам аудитории. Оно используются для выполнения ряда функций, таких как выражение возможности, отдаленности, неуверенности. Другими словами, хеджирование можно описать как дискурсивную стратегию.

Хеджи являются средством выражения хеджирования. Хеджи, как и другие лингвистические явления, имеют ряд функций. Основной функцией выступает смягчение части или всей пропозиции благодаря тому, что они выражают нечеткость, завуалированность. Именно хеджи помогают говорящему построить успешный диалог с аудиторией.

Хеджи зависят от контекста, в котором они используются. Они могут быть представлены различными лексическими и морфологическими средствами. Хеджи могут помочь изменить истинность пропозиции или указывать на отношение говорящего к самой пропозиции. Таким образом, хеджи можно разделить на два вида: хеджи-преграды и хеджи-аппроксиматоры (см. табл. 1).

Хеджирование не только помогают избежать конфликтов, но и правильно обосновать свое высказывание. Следовательно, политикам необходимо обладать способностью правильного и уместного использования такого лингвистического явления, как хеджирование. Они, например, должны знать определенные языковые формы, а именно хеджи, которые могут им помочь выстроить общение для их дальнейшей успешной работы в политической сфере. Проследим, насколько эффективно Б. Джонсон использует хеджи в своей речи.

Нами были проанализировано более 20 текстов речей Б. Джонсона в период с 2018 – 2020 годы. Рассмотрев особенности использования хеджей в британском политическом медиадискурсе, а именно в речи Б. Джонсона, мы пришли к выводу, что наиболее частотными в его речи выступают хеджи-аппроксиматоры, которые помогают изменить истинность пропозиции.

Таблица 1

Классификация хеджей

Хеджи			
Хеджи-преграды		Хеджи-аппроксиматоры	
Преграды, выражающие правдоподобие	Атрибутивные	Адапторы	Раундеры
I am afraid … I guess … I suspect … I think … I wonder … и др.	According to … Somebody says that … It is believed … It is said … In one's view … и др.	More or less Somewhat Kind of A bit A little Can May Might и др.	Over Roughly Around Approximately About и др.

Мы выявили, что наиболее частотными в речи политика являются хеджи «can» (мочь), «might» (возможно), «may» (может) и другие. Данные хеджи, выраженные модальными глаголами, выражают вероятность выполнения или осуществления действия.

And though the UK will be changed by this experience, I believe we ***can*** *be stronger and better than ever before. More resilient, more innovative, more economically dynamic, but also more generous and more sharing.* (И хотя Великобритания изменится благодаря этому опыту, я верю, что мы можем быть сильнее и лучше, чем когда-либо прежде. Более устойчивыми, более инновационными, более динамичными в экономическом плане, но то же время более щедрыми) [4].

Сравним этот же пример без использования хеджа:

And though the UK will be changed by this experience, I believe we ~~can~~ will be stronger and better than ever before. (… Мы будем сильнее …).

Пример без использования хеджа звучит убедительнее.

В данном примере Б. Джонсон использует хедж can, тем самым смягчая истинность пропозиции: он не утверждает, а предполагает.

Еще примером с целью изменить истинность пропозиции может послужить следующая цитата политика:

So it's vital to slow the spread of the disease because that is the way we reduce the number of people needing hospital treatment at any one time so we ***can*** *protect the NHS's ability to cope and save more lives.* (Поэтому жизненно важно замедлить распространение болезни, потому что именно таким образом мы сокращаем количество людей, нуждающихся в больничном лечении в любой момент времени, чтобы мы могли защитить способность национальной службы здравоохранения справляться и спасать больше жизней) [5].

В данном примере можно проследить определенную завуалированность. Б. Джонсон аккуратен в своих суждениях – он не утверждает, а предполагает.

Б. Джонсон также довольно часто в своей речи использует модальные слова, среди которых можно выделить имена прилагательные (like, unlike, possible), наречия (probably, perhaps, practically, possibly, likely, virtually, presumably, apparently) и существительные (assumption, estimate, claim). Наиболее частотными в речи политика являются модальные слова, выраженные наречиями и прилагательными.

Without a huge national effort to halt the growth of this virus, there will come a moment where no health service in the world ***could possibly*** *cope, because there won't be enough ventilators, enough intensive care beds, enough doctors and nurses.* (Без огромных национальных усилий, направленных на то, чтобы остановить

рост этого вируса, наступит момент, когда ни одна медицинская служба в мире не сможет справиться с этим, потому что не будет достаточного количества вентиляторов, достаточного количества коек интенсивной терапии, достаточного количества врачей и медсестер) [5].

We think it's very important to maintain public trust and confidence in what we are doing, throughout this challenging time, always to be guided by the best ***possible*** *scientific advice.* (Мы считаем, что очень важно поддерживать доверие общества и уверенность в том, что мы делаем, в течение всего этого сложного времени, всегда руководствоваться самыми лучшими научными советами) [6].

В приведенных выше примерах использование хеджей, выраженных модальными словами *possibly* и *possible,* указывает на некую вероятность будущих действий или состояний. Политик таким образом смягчает пропозицию.

Аппроксиматоры степени, времени, количества и частотности также довольно часто встречаются в политическом медиадискурсе. Их основная функция – скрыть точное количество, частоту или степень, чтобы защитить «лицо» говорящего. Так, например, в следующем высказывании Б. Джонсон использует аппроксиматор-раундер *about*. Возможно, говорящий не знает точный период времени:

Currently we are on a trajectory that looks as though it is ***about four weeks or so*** *behind Italy and some other countries in Europe.* (В настоящее время мы находимся на траектории, которая выглядит так, как будто она примерно на четыре недели отстает от Италии и некоторых других стран Европы) [6].

Хеджи-преграды также используются Б. Джонсоном в его речах, но в меньшей степени. Основная функция хеджей-преград – указать на степень истинности пропозиции с точки зрения говорящего.

В проанализированных нами текстах наиболее распространенными хеджами-преградами являются безличные конструкции, условные придаточные предложения и эпистемические глаголы в форме 1-го лица единственного и множественного числа.

I want you to know that this Easter Sunday, ***I do believe*** *that your efforts are worth it and are daily proving their worth.* (Хочу, чтобы вы знали, что в это пасхальное воскресенье, я действительно верю, что ваши усилия стоят того и ежедневно доказывают свою ценность) [7].

Использование эпистемического глагола в форме 1-го лица единственного числа в этом примере подчеркивает мнение говорящего. Политик указывает, что это именно его мнение. Таким образом, он сохраняет свое «лицо».

В другом примере Б. Джонсон использует местоимение «we» (мы) – он, возможно, желает обобщить тех людей, кто считает так же, как и он. Из примера не сразу понимаешь, о ком автор говорит, кого он подразумевает под местоимением «мы»: он и другие политики или он и люди страны.

We think it's very important to maintain public trust and confidence in what we are doing, throughout this challenging time, always to be guided by the best ***possible*** *scientific advice.* (Мы считаем, что очень важно поддерживать доверие общества и уверенность в том, что мы делаем, в течение всего этого сложного времени, всегда руководствоваться самыми лучшими научными советами) [6].

Использование политиком условных придаточных предложений вносит в контекст неясность, неточность, некое смягчение – при условии, что будет сделано одно, получится другое.

If we master this challenge *– and I have no doubt that we can – then we will not only safeguard our ideals, we will surmount the limits that once constrained humanity and conquer the perils that once ended so many lives.* (Если мы справимся с этой задачей – и я не сомневаюсь, что сможем, – то мы не только защитим наши идеалы, мы преодолеем пределы, которые когда-то ограничивали человечество, и преодолеем опасности, которые когда-то заканчивались столькими жизнями) [8].

Сравним этот же пример без использования условного придаточного предложения:

If we will master this challenge *– and I have no doubt that we can – then we will not only safeguard our ideals, we will surmount the limits that once constrained humanity and conquer the perils that once ended so many lives.*

Пример без хеджа звучит более уверенно, более определенно.

Мы выявили, таким образом, что хеджи-аппроксиматоры доминируют в речи Б. Джонсона. Тем не менее, он также использует хеджи-преграды.

Хеджи являются наиболее типичным компонентом нечеткого языка и играют роль поддержания вежливости в общении.

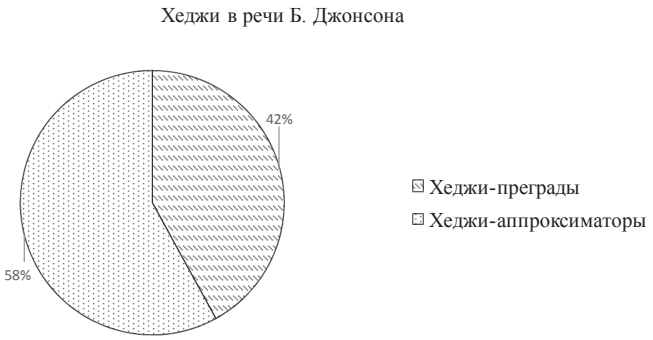


Рис. 1. Соотношение хеджей-преград и хеджей-аппроксиматоров в речи Б. Джонсона

Хеджи могут сделать общение эвфемистичным, умеренным, вежливым и гибким, что эффективно способствует поддержанию и регулированию отношений между ораторами и слушателями поддержанию бесперебойной коммуникации. С другой стороны, хеджи делают сообщение нечетким и неспособным поддерживать передаваемую информацию в надлежащем состоянии, что может привести к ее неточности. Хеджи должны использоваться своевременно и умеренно в общении.

Использование хеджей в политическом медиадискурсе помогает политикам снизить степень категоричности и истинности сказанного. Также политические деятели стремятся сохранить свое «лицо», если есть доля фальсификации в их суждениях, Кроме того, использование хеджей в речи политиков помогает им выстраивать успешный диалог с аудиторией. В одних случаях они желают сохранить «лицо» и не вызвать какие-либо коммуникативные конфликты, а в других, основной целью политиков становится желание завуалировать истинную суть дела и тем самым вызвать положительную реакцию у аудитории.

Библиографический список / References

1. Weireich U. *On the Semantic Structure of English. In universals*. Massachusetts: MIT Press, 1966: 142 – 217.
2. Zadeh L. Fuzzy Sets. *Information and Control*. 1965; № 8: 338 – 353.
3. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. *Papers from the 8th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, 1972: 183 – 228.
4. Johnson B. *Prime Minister's statement on coronavirus (COVID-19): 10 May 2020*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/pm-address-to-the-nation-on-coronavirus-10-may-2020
5. Johnson B. *Boris Johnson Coronavirus Speech Transcript – Announces UK Lockdown: "You Must Stay at Home"*. Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/boris-johnson-coronavirus-speech-transcript-announces-uk-lockdown-you-must-stay-at-home
6. Johnson B. *Boris Johnson's coronavirus speech – full transcript as many Brits 'face losing loved ones'*. Available at: https://www.birminghammail.co.uk/news/uk-news/boris-johnsons-coronavirus-speech-full-17915183
7. Johnson B. Boris *Johnson Coronavirus Speech Transcript: Announcement After Release from Hospital*. Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/boris-johnson-coronavirus-speech-transcript-announcement-after-release-from-hospital
8. Johnson B. *The transcript of Boris Johnson's remarks at the UN General Assembly*. Available at: https://www.wired.com/beyond-the-beyond/2019/09/transcript-boris-johnsons-remarks-un-general-assembly/

Статья поступила в редакцию 28.08.20

УДК 398.2 (=511:142) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00978

Syazi V.L., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Ob-Ugra Institute of Applied Research and Development (Khanty-Mansyisk, Russia), E-mail: syaziviktorya@gmail.com*

KHANTY LITERATURE ON THE PAGES OF THE MAGAZINE "UGRA". The article analyzes the publications of Khanty authors on the pages of the regional, socio-political, economic, historical and cultural magazine "Ugra". The magazine has been published since 1991. For many years, this publication has been the main source of up-to – date information about various areas of development of the entire Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra. The work is based on the methods of empirical research, as well as the method of literary analysis (content, structural) of works. The article analyzes the issues of the magazine from 1991 to 2019, the total number of magazines is 156. Over the course of 29 years, in the regional magazine "Ugra", which is published in the native homeland of the indigenous peoples of Khanty and Mansi, the total number of publications of Khanty authors is 29. Various genres of Khanty literature are presented on the pages of the magazine: fairy

tales, poems, stories, a fragment of a novel. The novelty of the research lies in the fact that the publications of the Ugra magazine were not considered in the aggregate as the embodiment of the literary process and were not analyzed in the context of the development and formation of Khanty literature. Addressing these issues has determined the relevance of this work.

Key words: **Khanty literature, author, prose, poetry.**

В.Л. Связи, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. БУ ХМАО-Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок», г. Ханты-Мансийск, E-mail: syaziviktorya@gmail.com*

ХАНТЫЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ЮГРА»

Статья посвящена анализу публикаций хантыйских авторов на страницах регионального общественно-политического, экономического, историко-культурного журнала «Югра». Журнал начал публиковаться с 1991 года. Долгие годы это издание является главным источником актуальной информации о различных сферах развития всего Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. В основу работы легли методы эмпирического исследования, а также метод литературного анализа (содержательного, структурного) произведений. Проанализированы номера журнала «Югра» с 1991 года издания по 2019 год, общее число – 156. За путь, насчитывающий 28 лет, в региональном журнале «Югра», который публикуется на исконной родине коренных народов ханты и манси, общее количество публикаций хантыйских авторов насчитывается 29. На страницах журнала презентованы различные жанры хантыйской литературы: сказки, стихотворения, рассказы, отрывок романа. Новизна исследования заключается в том, что публикации журнала «Югра» не рассматривались в совокупности как воплощение литературного процесса и не подвергались анализу в контексте развития и становления хантыйской литературы. Обращение к этим вопросам определило актуальность данной работы.

Ключевые слова: **хантыйская литература, автор, проза, поэзия.**

«На менее чем вековой период её истории приходятся этапы возникновения, становления и развития художественной словесности ханты как оригинального, самостоятельного, этноцентричного явления» [1, с. 15].

При изучении истории развития хантыйской литературы в поле исследования включены сборники стихов отдельных авторов, прозы, антологии, хрестоматии, учебники, а также периодические издания.

Последние в столицах двух округов (ХМАО и ЯНАО) представляют интерес с точки зрения становления и развития хантыйской литературы. Центрами развития хантыйской литературы являются г. Ханты-Мансийск и г. Салехард. Это обусловлено расселением этноса.

Цель статьи – проанализировать публикации хантыйских писателей на страницах журнала, выявить жанры, темы и образы художественных текстов.

Материалом исследования послужили тексты писателей ханты, опубликованные на страницах регионального общественно-политического журнала «Югра». В основу анализа легли методы эмпирического исследования. Использован также метод литературного анализа (содержательного, структурного) произведений с учетом его специфики. Проанализированы архивные номера журнала, хранящиеся в фондах научной библиотеки «Обско-угорского института прикладных исследований и разработок». В исследовании проанализированы номера журнала с 1991 по 2019 гг.

В сентябре 1991 года вышел первый выпуск историко-культурного журнала «Югра», который публиковался с периодичностью 6 раз в год. Первым редактором и основателем журнала является Валерий Белобородов. С того времени журнал издавался регулярно, хотя менялся его формат, тираж, учредители. Журнал издается на русском языке, следовательно, тексты на хантыйском языке в данном издании отсутствуют.

Первые выпуски журнала публиковались в формате А5. Обложка журнала была представлена в полноцветном формате, внутренний блок – чёрно-белый. Объём первых номеров журнала за 1991 год был не более 65 страниц. На второй странице журнала читатель может ознакомиться с содержанием выпуска, в журнале не содержится рубрик. С 1994 года формат журнала становится больше – А4, внутренний и внешний блоки полноцветны.

В № 8 1992 г. на страницах молодого журнала дебютировал хантыйский поэт – Мазин Владимир Алексеевич. Автор представил на суд читателя 4 стихотворения «В дебрях памяти блуждая», «Манит снова рыбака», «Поломанные ветки», «Светлее дня на сцене той». Год создания произведений не обозначен. Стихотворения тематически отличаются друг от друга. В них поэт воплотил философские воззрения на жизнь, выразил восхищение природой родного края, представил рассуждения о сущности бытия.

В первом номере журнала за 1996 год вновь опубликованы стихи Владимира Алексеевича Мазина в разделе «Поэзия» под заголовком «Умудренная молодость и просветлённая зрелость». В начале статьи размещена автобиография поэта. Далее представлены пять его стихотворений: «Солдатский перепляс», «Изменяешь», «Поделим всю кручинушку», «Родословная» «В кедрач, как в храм» Стихотворения выстроены хронологически, произведения создавались с 1973 по 1995 гг. Стихотворение «Изменяешь» привлекает внимание формой диалога, такое явление редко встречается в хантыйской литературе. Диалог состоит из 8 реплик, смысл стихотворения глубок и философичен. Лирический герой разговаривает сам с собой, отражая борьбу разума и чувств: «– Уезжаешь? / Уезжаю, / Но не злись и не робей, / Лишь себе я изменяю, от себя спешу к тебе» [2, с. 40]. Интересно и визуальное построение поэтического текста, первая фраза представляет собой повествование, констатацию факта: «– Изменяешь». Ответ являет собой сначала удивление, а затем оправдание: «– Изменяю? / – Скользко: падаю на лёд, / Только ссадины меняю, / За падением полёт» [2, с. 40]. Анафористические повторы, смена знаков препинания придают произведению выразительность, выражают эмоциональное состояние, характерное для лирического героя: «– Понимаешь? / – Понимаю: / Образует разность круг, / Спотыкаться помогает / Непонятливый мой друг. / – Ты вернёшься! / – Непременно – синяки свои лечить…/ День и ночь, / Как два мгновения, / Невозможно разлучить» [2, с. 40]. Стихи В.А. Мазина лиричны, пронзительны, их отличает наличие лирической грусти, воспоминаний о прошлом, отражение творческих поисков поэта, сущности бытия.

В одном из номеров (1996, № 6) журнала в разделе «Поэзия» встречаются вновь лирические стихотворения Владимира Мазина «На ветру обнимается вечер» и «На теплоходе». Стихи поэта мелодичны, чувственны и спокойны. В них прослеживается тесная связь человека и природы. В.А. Мазин тонко чувствует себя частью природы, мироздания: «Все ехать бы не подъезжая, / Всё плыть вдоль ваховских берегов… / Не дожидаясь урожая, Рассеивать средь лугов, / Иль на обрывах вдоль подлесков / Зерном родной тайги упасть, / Чтоб испытать душою близкой / Природы праведную власть» [3, с. 36]. Образ природы поэт ассоциирует с матерью: «Чтоб испытать душою / близкой / Природы праведную власть. / Движеньем обнимает время / Дымы рыбацких деревень, / Луна, как, вызревшее семя, / Упала с облака за тень / Уверенного теплохода, / Который крошит тишину / Спокойной матери-природы, / Сынов готовящей ко сну» [3, с. 36]. Подобное сравнение прослеживается во многих произведениях Владимира Мазина.

В номере № 3 1997 года опубликован цикл стихотворений Владимира Мазина под названием «По собственной гамме». Он включает 10 стихов поэта. Стихи объединены темой родины. С любовью, нежностью и сочувствием вспоминает поэт о малой родине – Ларьяке, о городе, в котором трудился, – Нижневартовске: «Ты слишком молод, / город наш, / Задиристый, шальной и нежный. Уж если пляшется – / Шабаш!» [4, с. 52]. Лирический герой Мазина глубоко переживает варварской уничтожение лесов. Присутствует в произведениях В. Мазина образ поэта, испытывающий творческий кризис: «Легко затеряться средь / пишущей братии, / Как голосу птицы / в торгашеском гаме. И всё-таки тихо, по собственной гамме / Веду свою песню / мостками и гатями, / Под нами болота, / трясины, невзгодины, / А манят надлесные / птичьи высоты» [4, с. 52]. По настроению лирического героя можно проследить судьбоносные вехи в истории страны, глубокие переживания героя. В стихах отсутствует датировка, но контекст произведений подсказывает читателю, в каком из периодов жизни страны оказывается лирический герой. Стихи В.А. Мазина лиричны, пронзительны. Поэту удается синтезировать любовь к родной земле и горечь по поводу отношения к ней.

Отличительной особенностью стиля автора является автобиографичность, исповедальность, открытость авторской позиции.

В № 11 за 1992 г. встречается публикация, посвященная 75-летию Григория Дмитриевича Лазарева, хантыйского писателя и поэта. В публикацию входит стихотворение «Девушка из тайги» (1958 г.), рассказ «Непа ранили» и биография писателя. В биографии хантыйского писателя подчеркнута значимость художника слова в развитии хантыйской словесности: «Григорий Дмитриевич был организатором и первым редактором газеты “Ленин пант хуват”. Он первым произнес поэтическое слово за всю историю хантыйского народа. Свои произведения печатал на хантыйском и русском языках в журналах “На рубеже”, “Советская Арктика”, “Сибирские огни”, в коллективных сборниках “Севера поёт”, “От Москвы до тайги одна ночёвка”, “Поэты народов Севера” и многие другие.

Стихотворение “Девушка из тайги”, которое предлагается вниманию читателей наряду с рассказом “Непа ранили”, опубликовано в 3-м томе Библиотеки

всемирной литературы» [5, с. 45]. Названные произведения Лазарева Г.Д. часто встречаются в антологиях, сборниках, хрестоматиях хантыйской литературы.

Для исследования представляет интерес № 9-10 за 2003 год. В указанном номере опубликованы рассказ «Золотой конь» и две сказки «Хвастливый заяц» и «Глухарь и лебедь». Рассказ «Золотой конь» менее популярен, редко представлен на страницах сборников и иных изданий. Данная публикация посвящена 85-летию хантыйского литератора Григория Лазарева. Перед прозаическими текстами размещена биография писателя. Рассказ Г.Д. Лазарева «Золотой конь» близок произведениям В.М. Шукшина. Героями рассказа выступают обычные жители деревни со своими ежедневными заботами. Пожилой рыбак – Михаил Иванович Остин осваивает лодочный мотор. Всю жизнь мужчина провел на реке, добывал рыбу для страны. Лодка-долблёнка Михаила Ивановича двигалась исключительно при помощи вёсел. Появление лодочного мотора «Москва» в семье рыбаков становится значимым событием. Внук Михаила Ивановича с легкостью осваивает управление мотором, после чего пожилой рыбак также желает обучиться важному делу. Современное приспособление главный герой сравнивает со стрелой, с хорошей лошадью, хорошим конём. А в финале рассказа герой произносит речь: «– время-то, ребята, какое. Стареть бы не надо, – продолжал Микай Ойка. – Раньше в сказках рассказывали о золотых лошадях, которые крылья имели. Будто на них по воздуху летали. Я вам скажу – вот он стоит, этот золотой конь. И он указал на мотор» [6, с. 145]. Метафора, вложенная в уста главного героя, олицетворяет наступающее время – время технического прогресса. Образ пожилого рыбака получился у писателя невероятно жизненным, Михаил Иванович представлен пожилым мужчиной, но в то же время он наивен как ребенок, радуется поездке на моторной лодке, любуется родными пейзажами. В рассказе Г.Д. Лазарева присутствует юмор и самоирония героев.

Также на суд читателей представлены две детские сказки о животных – «Хвастливый заяц» и «Глухарь и лебедь». В сказке о хвастливом зайце писатель рассказывает о зайце, который повествует своим сородичам об огромном дереве со сладким корнем. Сородичи зайца попросили показать им это дерево. Долго бегали по лесу зайцы, но так дерево и не нашли. В сказке упоминаются физические характеристики животного и характерные повадки для зайцев. Сказка «Глухарь и лебедь» объясняет появление у глухаря белых перьев на крыльях: это подарок вожака стаи лебедей, чтобы глухарь не скучал долгую зиму один на севере. А красные глазницы у глухаря от того, что он долго и горько плакал от своего одиночества. Сказки не является авторскими, так как подобные интерпретации встречаются в сборниках обско-угорского фольклора. На основе представленного материала можно заключить, что писатель занимался сбором и обработкой фольклора.

В № 10 за 1992 год на страницах регионального журнала встречается хантыйская сказка «Как щука себе голову сделала», авторы Г. Слинкина и Т. Чучелина. Перед сказкой опубликована статья «Духовная моя наставница» (к 80-летию народной сказительницы Таисии Сергеевны Чучелиной). В статье Г. Слинкина рассказывает о жизни и творчестве Таисии Сергеевны, о том, как женщина потеряла зрение, о знакомстве со сказительницей и дальнейшем совместном творческом союзе. Галина Слинкина записывала со слов Таисии Сергеевны сказки, обрабатывала текст для будущих публикаций. Совместно они записали и опубликовали следующие произведения: «Богатырша Нёхос», «Кот или Пайхон», «Петух для богов», «Саввушка-разумник», «Северное сияние», «Как медведь сердился», «Слезы сирот», «Мозым-Ики-Пох – покровитель ненцев» и другие.

Благодаря анализу периодического издания «Югра» Галина Слинкина предстаёт перед читателем не только как соавтор, автор сказок, но и как поэтесса. В № 1 за 1993 год в разделе «Детский уголок» опубликовано стихотворение «Два рыбака». В произведении речь идет о двух рыбаках: первый рыбак-человек, второй – птица гагара: «“Вижу я еще с реки – / Ходят, / Тонут поплавки”. / Я приблизился, / А сеть… / Впору плакать, / А не петь! / Снасть скрутилась. / Как веревка. / И гагара в ней, / Плутовка. / Злится птица: / Плавал где? / Видишь: / Друг-рыбак / В беде!» [7, с. 45]. Неслучайно писательница обращается к созданию орнитоморного образа: эта птица священна в мировоззрении народов ханты и манси. Согласно мифологической картине мира обских угров, именно гагара достала со дна моря кусочек земли, который впоследствии достиг масштаба бескрайних северных земель. С этой точки зрения птицу почитают за созидательность, однако стоит заметить, что гагара способна проникать во все три части мира (согласно мировоззрению обских угров мир состоит из трех частей: верхний мир богов, средний мир человека, нижний мир умерших). Гагара способна попадать в любой из миров, этим объясняется почтительное отношение народа к ней. С гагарой связан целый комплекс запретов и примет, эту птицу ханты не добывают, не употребляют в пищу. Рыбаки к ней относятся настороженно, так как гагара довольно часто запутывается в рыболовных сетях. Поэтесса наделяет птицу способностью говорить и даже упрекать рыбака за длительное отсутствие. Неординарный орнитоморфный образ воплотила поэтесса в небольшом детском произведении. Одновременно в рубрике «Детский уголок» представлены произведения мансийских писателей – Анны Митрофановны Коньковой и Андрея Тарханова.

В № 10 за 1993 год представлен рассказ Е.Д. Айпина «Осень в твоем городе» [8, с. 48 – 50]. Возможно, произведение опубликовано впервые на страницах журнала «Югра». Данное предположение основано на дате создания произведения – «27 января 1993 года. Барвиха». Это произведение является первым экспериментом автора в развитии нового направления в хантыйской прозе – лирического. Рассказ является лучшим примером лирической прозы в хантыйской литературе. В художественном тексте писатель создает лирические образы Влюбленного и Возлюбленной. Обращение к подобным образам является принципиальным новаторством Е.Д. Айпина в хантыйской словесности.

Впоследствии рассказ будет переиздаваться, писатель включал произведение в сборники «Река-в-январе», «Клятвопреступник», а также он вошел в четырехтомное издание сочинений хантыйского прозаика. Интересно, что поэтика рассказа, опубликованного на страницах журнала «Югра», значительно отличается от более поздних публикаций. Ранее произведение выделяется сдержанностью чувств лирического героя, а в поздних публикациях герой более чувственен, откровенен.

Стихотворение «Семь голов семи святых холмов» М.К. Вагатовой представлено в № 8 за 2012 год. Изначально произведение было создано поэтессой на хантыйском языке, впоследствии М.К. Вагатова сделала подстрочный перевод, благодаря этому можно проследить уникальную поэтику поэтического текста.

Название стихотворения «Семь голов семи святых холмов» символизирует город Ханты-Мансийск, который располагается на семи холмах. Поэтесса не использует в тексте напрямую имя города, метафорическая номинация более поэтична и загадочна в поэтическом тексте. Издревле ханты относились с благоговением и почтением к высоким горам, холмам, возвышенностям. Именно в подобных местах устраивали подношения богам.

Произведение поэтессы посвящено ведущему хантыйскому прозаику, общественному деятелю, председателю Ассамблеи представителей коренных малочисленных народов Севера – Еремею Даниловичу Айпину. В 1987 году он в г. Ханты-Мансийске организовал парк-музей под открытым небом «Торум-маа» («Священная земля»). Именно это событие легло в основу стихотворения-посвящения. Интересно, что в тексте поэтесса не называет имени или фамилии того, кому посвящает произведение, эта особенность творчества М.К. Вагатовой. Подобных стихотворений у поэтессы несколько: «Венгерские песни» (Еве Шмидт посвящается), «Мужчина проехал» (Посвящается моему отцу К.Н. Вагатову), «Его высокое слово» (Н.И. Терешкину). Эта особенность обусловлена традициями хантыйского этноса. У ханты не принято обращаться друг к другу по имени, имя священно, и его знает только близкий круг родных.

В стихотворении образ Е.Д. Айпина расширяется до масштаба множества людей: «Но богу подобные хорошие люди / Их заслонили, защитили. / Добрых людей хорошие руки / обхватили, заключили в объятья. / Семь голов семи святых холмов / Зашевелились, ожили» [9, с. 67].

Поэтесса олицетворяет холмы, создает образные сравнения: «Высокий лес, / Подобно рогатому красивому оленю шею вытянув, / Передо мной стоит, / Плечи расправив, как величавый лось, Предо мною стоит». Лес имеет в тексте символическую роль, а именно в нём М. К. Вагатова видит родной этнос: «Ханты и манси семь духов / вновь пошли вверх. / Рога подняв, высокий лес / Вновь задышал. / Плечи расправив, высокий лес / Вновь стал жить». Строки: «С нарами застланными постелями, домик, / в нем я сижу. / С горячим огнем чувала домик, / я в этом домике стою…/ Не молиться я пришла, / Жизнь свою продолжить» символизируют будущую благополучную жизнь народа ханты. В поэтическом тексте поэтесса создает образ героя, при этом М.К. Вагатова не создает портрета или описания и даже не упоминает его имени. Это становится характерной чертой авторского стиля поэтессы.

В № 11 за 2017 год раздел «Югра в рассказах, сказках и стихах» вмещает творчество четырех югорских авторов: Еремея Даниловича Айпина (ханты), Марии Кузьминичны Вагатовой (Волдиной) (ханты), Юрия Кылевича Айваседа (Вэлла) (ненцы), Анны Митрофановны Коньковой (манси). Творчество каждого автора сопровождает фото писателя, биография и произведения. Е.Д. Айпин представил читателям отрывок из романа «Ханты, или Звезда Утренней Зари» который включает три эпиграфа, легенду о вверх ушедшем человеке и первую главу романа. Названый роман является значимым явлением в хантыйской литературе, это первый роман в художественной словесности малого народа. В произведении писатель отразил жизнь коренных народов в эпоху промышленного освоения крайнего севера. «Автор с болью говорит об экологическом уроне в результате освоения Севера (здесь речь идет не только о природе, но и духовности, о душе) [10, с. 13]. Автор намеренно размещает часть романа для того, чтобы заинтересовать читателя и найти продолжение. У писателя достаточно рассказов, которые могли быть опубликованы целиком на страницах журнала.

В первой главе писатель знакомит читателя с главным героем Демьяном, его женой Анисьей, создает картину сбора главного героя в долгую дорогу из стойбища в посёлок. Множество деталей, на которых фокусирует внимание писатель, передают атмосферу хантыйской традиционной жизни. Неторопливость героя, его наблюдательность и рассуждения о мире формируют образ героя – философа. Е.В. Косинцева. Оценивая роман, Е.Д. Айпина справедливо отмечает: «<…> Айпин создал социально-историко-философский роман, если рассматривать произведение Айпина в контексте мировой литературы. Если же оценивать сочинение прозаика только в рамках истории хантыйской литературы (не стоит забывать о том, что это первая попытка разработать столь крупный жанр

в хантыйской литературе) – то по ряду признаков его можно отнести к эпопее» [11, с. 36].

Часто публикующимся автором с 2000-х годов становится Енов Владимир Егорович. В начале нового столетия автор публикует обработанные фольклорные тексты, записанные у сказителей Ямала. Стоит отметить добросовестность и скрупулезность автора при публикации фольклорного материала. В конце каждого текста Енов В.Е. указывает фамилию, имя, отчество рассказчика, дату и место сбора информации, дату расшифровки и перевода полевого материала. Так, например, в № 8 за 2008 год в разделе «Человек» представлена хантыйская сказка «Как осётр стал обычной рыбой», в конце текста присутствует сноска «Сказка записана от Г.И. Толба (1937 г.р.), п. Лопхари Шурышкарского района в сентябре 2007 года, обработана В.Е. Еновым, переведена на русский язык в мае 2008 года» [12, с. 83].

В этом же номере журнала присутствует краткая информация о Владимире Егоровиче, в которой указано следующее: «Пишет стихи, основной их темой является фольклорно-этнографическая направленность народности ханты, проживающих по берегам рек Большая и Малая Обь в Шурышкарском районе. <…> Первые стихотворения В. Енова в его подстрочном переводе напечатаны в сборнике “Поэзия хантов, манси и ненцев”, вышедших в издательстве “Пранат” г. Москвы в 2006 году. Остальные печатались и печатаются на родном языке в газетах “Ханты Ясанг” Югры и “Лух Авт” Ямала» [12, с. 82]. Однако анализ публикаций журнала показал, что на страницах регионального журнала поэтических текстов поэта не представлено. 15 публикаций Енова В.Е. посвящены обработке фольклора: сказок «Как осётр стал обычной рыбой» [12, с. 83] (№ 8, 2008 г.), «Юноша-ханты и девушка-мишнэ» [13, с. 84-85], «Подарок Менква» [14, с. 86 – 87], «Менкв и юноша» [15, с. 95] (встречается эта же сказка в №7 за 2010 год), «Лон верты ими и девушка Айе» [16, с. 96 – 97], «Как нельма стала сватьей налима» [17, с. 76], «Сорога-сплетница» [18, с. 87], «Сильный заяц» [19, с. 88], «Юган ики и вор» [20, с. 94 – 96], «Сто и одна хитрость» [21, с. 78 – 79], (№ 5, 2009 г.) хантыйских сказаний «Два мальчика с пальчик» [22, с. 91], «Детство урта с Малой Оби» [23, с. 92 – 93]; хантыйских преданий «Почему налима бьют?» [24, с. 77] Самостоятельные сборники обработанных фольклорных текстов Енова В.Е. выпущены в 2012 году «Сказы правдивых людей» и в 2014 году «Подарок менква».

Подводя итоги исследования, хотелось бы отметить следующие особенности публикаций авторов ханты. Из представленных 156 номеров журнала «Югра» за 28 лет публикации, на его страницах публиковались следующие авторы ханты: Г.Д. Лазарев, М.К. Вагатова, В.А. Мазин, Е.Д. Айпин, В.Е. Енов, Г. Слинкина и Т.С. Чучелина. Всего за период, равный почти трем десятилетиям, хантыйские писатели опубликовали в совокупности 29 произведений. С чем связана столь низкая публикация произведений хантыйской литературы, неясно. Возможно, авторы презентовали свои творческие эксперименты на других площадки, таких как газета «Литературная Россия», журнал «Мир Севера», альманах писателей Югры «Эринтур», окружная газета на хантыйском языке «Ханты Ясанг», а также авторы одновременно издавали собственные сборники.

Жанровая парадигма хантыйской литературы представлена на страницах окружного журнала стихотворениями, посвящениями, авторскими сказками, рассказами, литературными обработками фольклорных текстов, отрывком романа. Основная тема, к которой обращаются писатели, – это тема родины. Образы, воплощенные в произведениях писателей, различны. Так, например Лазарев Д. и Слинкина Г. создают образ рыбака посредством различных жанров. Слинкина обращается к созданию орнитоморфного образа; Айпин Е.Д. воплощает образы Возлюбленного и Возлюбленной. Мазин В.А. в своих поэтических произведениях создает образ героя-философа, рассуждающего об онтологических константах.

Библиографический список

1. Литературное наследие обских угров. *Хантыйская литература*. Ижевск: ООО «Принт-2», 2016; Т. II.
2. Мазин В. Солдатский перепляс. *Югра:* Историко-культурный журнал. 1996; № 1: 40.
3. Мазин В. На ветру обнимается вечер. *Югра*: Историко-культурный журнал. 1996; № 6: 36.
4. Мазин В. По собственной гамме. *Югра*: Историко-культурный журнал. 1997; № 3: 52 – 53.
5. *Югра*: Историко-культурный журнал. 1992; № 11: 64.
6. Лазарев Г. Золотой конь. *Югра*: Региональный журнал. 2003; № 9-10: 141 – 145.
7. Слинкина Г. Два рыбака. *Югра*: Историко-культурный журнал. 1993; № 1: 45.
8. Айпин Е.Д. Осень в твоём городе. *Югра*: Историко-культурный журнал. 1993; № 10: 48 – 50.
9. Вагатова М.К. Семь голов семи святых холмов. *Югра*: Региональный общественно-политический журнал. 2012; № 8: 67.
10. Сязи В.Л. *Художественная концепция любви в прозе Е.Д. Айпина: национальное своеобразие, система образов*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саранск, 2017.
11. Косинцева Е.В. Роман Е.Д. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари» (к вопросу об идейног-художественном своеобразии). *Гуманитарный вектор*. 2009; № 4: 36 – 39.
12. Енов В.Е. Как осётр стал обычной рыбой. *Югра*: Региональный журнал. 2008; № 8: 83.
13. Енов В.Е. Юноша-ханты и девушка-мишнэ. *Югра:* Региональный журнал. 2008; № 8: 84 – 85.
14. Енов В.Е. Подарок Менква. *Югра:* Региональный журнал. 2008; № 8: 86 – 87.
15. Енов В.Е. Менкв и юноша. *Югра:* Региональный журнал. 2009; № 2: 95.
16. Енов В.Е. Лон верты ими и девушка Айе. *Югра*: Региональный журнал. 2009; № 2: 96 – 97.
17. Енов В.Е. Как нельма стала сватьей налима. *Югра*: Региональный журнал. 2009; № 5: 76.
18. Енов В.Е. Сорога-сплетница. *Югра*: Региональный журнал. 2009; № 7: 87.
19. Енов В.Е. Сильный заяц. *Югра*: Региональный журнал. 2009; № 7: 88.
20. Енов В.Е. Юган ики и вор. *Югра*: Региональный общественно-политический журнал. 2011; № 2: 94 – 96.
21. Енов В.Е. Сто и одна хитрость. *Югра:* Региональный общественно-политический журнал. 2013; № 2: 78 – 79.
22. Енов В.Е. Два мальчика с пальчик. *Югра*: Региональный общественно-политический журнал. 2012; № 1: 91 – 93.
23. Енов В.Е. Детство урта с Малой Оби. *Югра*: Региональный общественно-политический журнал. 2012; № 8: 92 – 93.

References

1. Literaturnoe nasledie obskih ugrov. *Hantyjskaya literatura*. Izhevsk: OOO «Print-2», 2016; T. II.
2. Mazin V. Soldatskij pereplyas. *Yugra:* Istoriko-kul'turnyj zhurnal. 1996; № 1: 40.
3. Mazin V. Na vetru obnimaetsya vecher. *Yugra*: Istoriko-kul'turnyj zhurnal. 1996; № 6: 36.
4. Mazin V. Po sobstvennoj gamme. *Yugra*: Istoriko-kul'turnyj zhurnal. 1997; № 3: 52 − 53.
5. *Yugra*: Istoriko-kul'turnyj zhurnal. 1992; № 11: 64.
6. Lazarev G. Zolotoj kon'. *Yugra*: Regional'nyj zhurnal. 2003; № 9-10: 141 − 145.
7. Slinkina G. Dva rybaka. *Yugra*: Istoriko-kul'turnyj zhurnal. 1993; № 1: 45.
8. Ajpin E.D. Osen' v tvoem gorode. *Yugra*: Istoriko-kul'turnyj zhurnal. 1993; № 10: 48 − 50.
9. Vagatova M.K. Sem' golov semi svyatyh holmov. *Yugra*: Regional'nyj obschestvenno-politicheskij zhurnal. 2012; № 8: 67.
10. Syazi V.L. *Hudozhestvennaya koncepciya lyubvi v proze E.D. Ajpina: nacional'noe svoeobrazie, sistema obrazov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saransk, 2017.
11. Kosinceva E.V. Roman E.D. Ajpina «Hanty, ili Zvezda Utrennej Zari» (k voprosu ob idejnog-hudozhestvennom svoeobrazii). *Gumanitarnyj vektor*. 2009; № 4: 36 − 39.
12. Enov V.E. Kak osetr stal obychnoj ryboj. *Yugra*: Regional'nyj zhurnal. 2008; № 8: 83.
13. Enov V.E. Yunosha-hanty i devushka-mishn`e. *Yugra:* Regional'nyj zhurnal. 2008; № 8: 84 − 85.
14. Enov V.E. Podarok Menkva. *Yugra:* Regional'nyj zhurnal. 2008; № 8: 86 − 87.
15. Enov V.E. Menkv i yunosha. *Yugra:* Regional'nyj zhurnal. 2009; № 2: 95.
16. Enov V.E. Lon verty imi i devushka Aje. *Yugra*: Regional'nyj zhurnal. 2009; № 2: 96 − 97.
17. Enov V.E. Kak nel'ma stala svat'ej nalima. *Yugra*: Regional'nyj zhurnal. 2009; № 5: 76.
18. Enov V.E. Soroga-spletnica. *Yugra*: Regional'nyj zhurnal. 2009; № 7: 87.
19. Enov V.E. Sil'nyj zayac. *Yugra*: Regional'nyj zhurnal. 2009; № 7: 88.
20. Enov V.E. Yugan iki i vor. *Yugra*: Regional'nyj obschestvenno-politicheskij zhurnal. 2011; № 2: 94 − 96.
21. Enov V.E. Sto i odna hitrost'. *Yugra:* Regional'nyj obschestvenno-politicheskij zhurnal. 2013; № 2: 78 − 79.
22. Enov V.E. Dva mal'chika s pal'chik. *Yugra*: Regional'nyj obschestvenno-politicheskij zhurnal. 2012; № 1: 91 − 93.
23. Enov V.E. Detstvo urta s Maloj Obi. *Yugra*: Regional'nyj obschestvenno-politicheskij zhurnal. 2012; № 8: 92 − 93.

Статья поступила в редакцию 21.08.20

УДК 811.161.1'367.35 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00979

***Xu Xiujuan**, postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), senior lecturer, Jilin University of Foreign Languages (Changchun, China), E-mail: 247338326@qq.com*
***Tokarchuk I.N.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: tockarchuck.ira@yandex.ru*

LEXICOGRAPHICAL REPRESENTATION OF THE WORD *БУКВАЛЬНО*: THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE DICTIONARIES. The article is focused on a topical problem of lexicographical interpretation of polyfunctional words. It provides an overview of Russian language dictionaries (traditional explanatory and specialized auxiliary lexis dictionaries, dictionaries of synonyms, homonyms etc., and also bilingual ones – Russian-Chinese) containing information about the lexeme *буквально*. The results of the current data analysis specify both consistencies and substantial discrepancies in the interpretation of this lexical unit – from the amount of main types of the word use (1, 2 or 3) to the interpretation of its semantic, grammatical, syntagmatic, paradigmatic and functional properties. The differences revealed in dictionary characteristics of the word *буквально* do not provide a holistic view of this word unit despite the tendency toward the multivariate dictionary description of similar words. The main conclusion suggests further studying the word *буквально,* as well as compiling its full multi-aspect description considering available lexicographical data.

Key words: **lexicographical representation, parameters of description, adverb, particle, polyfunctionality, semantics.**

***Сюй Сюцзюань**, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток; доц. Цзилинского университета иностранных языков, г. Чаньчунь, E-mail: 247338326@qq.com*
***И.Н. Токарчук**, канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: tockarchuck.ira@yandex.ru*

СЛОВО *БУКВАЛЬНО* В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ: НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена актуальной проблеме лексикографической интерпретации полифункциональных слов. Представлен обзор словарей русского языка (традиционных толковых и специализированных словарей служебной лексики, словарей синонимов, омонимов и др., а также двуязычных – русско-китайских), содержащих информацию о лексеме *буквально*. В результате анализа имеющихся сведений установлены как соответствия, так и существенные расхождения в трактовке данной единицы – от количества основных типов употребления (1, 2 или 3) до интерпретации семантических, грамматических, синтагматических, парадигматических, функциональных свойств. Выявленные различия в словарных характеристиках *буквально* не позволяют в настоящее время составить целостное представление о данной единице, несмотря на тенденцию к многопараметровому словарному описанию подобных слов. Основной вывод связан с необходимостью дальнейшего изучения слова *буквально* и создания на этой основе его полного разноаспектного описания с учетом имеющихся лексикографических данных.

Ключевые слова: **лексикографическое представление, параметры описания, наречие, частица, полифункциональность, семантика.**

Очевидно, что базой для формирования современных научных представлений об особенностях семантики и функционирования того или иного слова должен быть анализ материалов, содержащихся в лексикографических источниках, в том числе – в авторитетных словарях нормативного характера. Особенно актуальным это становится в случае изучения полифункциональных единиц, реализующихся и как знаменательные, и как служебные, т.е. «в разных синтаксических функциях – при сохранении единого семантического инварианта» [1, с. 12]. К таким единицам относится слово *буквально*, проявляющееся в современном языке в качестве наречия и в качестве частицы [там же, с. 14]. Задачей настоящего исследования является систематизация информации о слове *буквально* из более чем двадцати словарей русского языка (словарей общеязыкового характера, специализированных словарей служебной лексики, а также двуязычных) с целью выделения основных типов его употребления, грамматической квалификации, выявления возможных параметров описания, способов интерпретации семантики. Проведенный анализ показывает, что, с одной стороны, в настоящее время отсутствует единообразие в трактовках данной единицы, чем создаются затруднения при составлении объективной картины функционирования этого слова. С другой стороны, имеющиеся в словарях русского языка сведения о *буквально* и способы их подачи отражают разные подходы к исследованию таких явлений и их лексикографическому описанию.

Слово *буквально* в словарях общеязыкового характера

В рассмотренных нами толковых словарях общеязыкового характера данная единица подается как в отдельной словарной статье [2, с. 200; 3, с. 35; 4, с. 807; 5, с. 122; 6, с. 37; 7, с. 376], так и в рамках словарной статьи имени прилагательного *буквальный* [8, с. 59; 9, с. 102; 10, с. 57] – как производное от него наречие. При этом обычно различаются два значения исходного прилагательного, которые толкуются с помощью слов-синонимов или более развернутых формулировок: 1) 'то же, что дословный', 'полностью / точно соответствующий чему-либо', 'такой, который имеет полностью соответствие чему-либо', например: *Буквальный перевод*; *Буквальное совпадение* и 2) 'точный', 'прямой', 'не переносный', 'не метафорический', 'такой, который имеет прямое, а не переносное значение', 'истинный', например: *В буквальном смысле слова*; *Буквальное значение* [4, с. 807; 8, с. 59; 10, с. 57; 9, с. 102; 5, с. 122]. Однако в «Активном словаре русского языка» это прилагательное представлено как однозначное, ср.: 'такой, который соответствует точному смыслу' (*буквальный перевод*; *в буквальном смысле слова*; *буквальное воплощение*) [7, с. 377].

В употреблении слова *буквально* обычно выделяется две разновидности. Как указывалось выше, первый тип употребления *буквально* – это наречие, непосредственно производное от прилагательного *буквальный*, например: *Буквально переводить; Буквально пересказать; Мне буквально передали их разговор* и под. Соответственно, его значение толкуется как 'дословно', 'точно', 'прямо', 'точно соответствуя чему-либо'. Отметим, что в некоторых словарях *буквально* дается как наречие только к первому значению исходного прилагательного [4, с. 807; 5, с. 122; 10, с. 57], а в других содержится отсылка к прилагательному без различения его значений [2, с. 200; 3, с. 55; 6, с. 37]. В «Толковом словаре русского языка» данный тип употребления не зафиксирован [8, с. 59], а в «Большом толковом словаре» употребление *Перевести буквально, слово в слово* дается без комментария и без отграничения от другого типа *Все буквально дрожали от холода* [9, с. 102].

Вторая разновидность употребления наречия *буквально*, согласно указанным словарям, характеризуется как стилистически маркированная, относящаяся к сфере разговорной речи, например: *Он буквально все дни занят*; *У меня нет буквально ни одного дня свободного*; *Мы все буквально дрожали, когда этот грозный старик входил класс* и др.[2, с. 200; 3, с. 55; 5, с. 122; 6, с. 37; 10, с. 57]. Значение слова в этом случае толкуется обычно так: 'в прямом значении / смысле слова', дается через синонимичные слова или сочетания 'действительно', 'на самом деле', 'в самом деле' [2, с. 200; 4, с. 807; 5, с. 122; 10, с. 57], а также 'прямо-таки' [3, с. 55; 8, с. 59]. Существенное, на наш взгляд, дополнение в интерпретацию данного типа употребления вносится авторами «Русского толкового словаря»: «…часто в высказываниях, содержащих преувеличение», что соответствует синонимической трактовке в двух последних упомянутых словарях с помощью слова *прямо-таки*, например: *Ему буквально не дают рот раскрыть; Он буквально творит чудеса* [6, с. 37].

При этом в интерпретации двух значений слова *буквально* не всегда наблюдается единообразие. Так, в «Новом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой к первому значению наречия *буквально* даются формулировки 'точно соответствуя чему-л.', 'действительно', 'на самом деле', в то время как две последние из них в других толковых словарях используются как дефиниции второго значения; ко второму – 'в прямом значении слова' [11, с. 132]. Отсутствие иллюстративного материала не позволяет соотнести данные толкования с конкретными употреблениями слова *буквально* в контексте.

Как следует из вышеизложенного, многие словари толкуют значение синонимическим способом. В ряде словарей в качестве синонимов *буквально* даются следующие единицы, но без дифференциации по значениям или типам употребления исходной лексемы: *дословно, слово в слово, точь-в-точь, точно, текстуально, буква в букву, до слова* [12; 13; 14]. В «Большом словаре синонимов и антонимов русского языка» отмечается характерная сочетаемость слова *буквально* с такими глаголами, как *понять*, *перевести* [14, с. 51]. Не во всех названных словарях указана частеречная отнесенность слова *буквально*, однако грамматический характер синонимов позволяет сделать вывод о том, что в соответствующих употреблениях *буквально* выступает как наречие, непосредственно образованное от прилагательного *буквальный* и наследовавшее его значение.

Таким образом, можно утверждать, что в рассмотренных выше словарях имеется информация о частеречной отнесенности данного слова, его семантике, сфере употребления, о парадигматических отношениях (синонимия), а также сочетаемости. Вместе с тем ни один из данных вариантов словарного описания

не может считаться в достаточной степени отражающим картину реального функционирования слова *буквально* в современном языке как по представленным аспектам, так и по способам их репрезентации.

Наиболее полная информация о разных сторонах семантики и функционирования *буквально*, в том числе его парадигматике, содержится в «Активном словаре русского языка» [7, с. 376 – 377]. Для каждого из двух типов употребления рассматриваемого слова, традиционно квалифицирующихся как наречие, отдельно дается оригинальная формулировка значения, описывается позиция, приводятся синонимы. Так, *буквально* в первом типе употребления *Он понял всё буквально* означает: «…в соответствии с прямым точным смыслом слов»; отмечено его тяготение к концу предложения и размещение на нем фразового ударения; синоним – *дословно* [там же, с. 376]. Во втором случае *Он буквально позеленел от злости* и *Я отниму у вас буквально две минуты* слово *буквально* «… никогда не несёт главного фразового ударения», а его значение описывается так: «*Буквально А1* ‘Не А1, но обладает некоторыми признаками, из-за которых очень похоже на А1, так что можно сказать, что А1’» [там же]. Синонимами *буквально 2* являются *прямо* и *практически*, а аналогами – *фактически* и *по-настоящему* [там же, с. 376 – 377].

Авторы «Краткого толково-грамматического словаря функциональных омонимов русского языка», традиционно разграничивая в употреблении *буквально* два случая, иначе квалифицируют второй из них: в контекстах типа *Клоуны на арене цирка* ***буквально*** *творили чудеса* и *У моря отдыхали недолго,* ***буквально*** *два дня* выступает функциональный омоним наречия – частица [15, с. 141]. Как было показано выше, аналогичное употребление *буквально* отмечено во многих словарях, но везде оно оценивается как наречное (см., например, «Активный словарь русского языка» [7, с. 376 – 377]). Формулировки значений двух типов употреблений даны в традиционной форме, ср.: ‘дословно, с полным соответствием чему-л.’ и ‘в прямом смысле слова; действительно, на самом деле; всего’ соответственно [15, с. 141].

Итак, только в одном из приведенных нами словарей характерный для слова *буквально* тип употребления квалифицируется как употребление частицы, омонимичной наречию *буквально*, несмотря на то, что оба этих случая зафиксированы словарями как регулярно встречающиеся в современном русском языке и даже дифференцированы на основе различий в семантике и сфере функционирования.

В связи с тем, что одно из типичных употреблений слова буквально может быть квалифицировано как употребление частицы, далее обратимся к специализированным словарям служебных слов русского языка.

Слово *буквально* в специальных словарях служебных слов русского языка

Необходимо отметить, что слово *буквально* представлено не во всех словарях служебных слов: в «Объяснительном словаре русского языка (структурные слова)» словарная статья этой единицы отсутствует, очевидно, по причине того, что авторы не считают *буквально* структурным словом [16].

В «Толковом словаре служебных частей речи русского языка» и «Словаре наречий и служебных слов русского языка» слово *буквально* подается только как наречие [17, с. 76; 18, с. 48]. При этом в первом из указанных словарей форма подачи *буквально* совпадает с его описанием в «Новом словаре русского языка» [11, с. 132; 17, с. 76]. В «Словаре наречий и служебных слов русского языка» выделено два типа употребления этого слова со следующими значениями: ‘точно соответствуя чему-н., дословно’ (*Переводил речь* буквально) и ‘прямо, истинно, не переносно’ (*Мои слова нужно понимать буквально*) [18, с. 48]. На наш взгляд, такая трактовка не отражает полной картины функционирования *буквально* в современном русском языке, поскольку не фиксирует его употребления в качестве служебного слова.

Авторы «Словаря русских частиц» противопоставляют употребления *буквально* как наречия и как метатекстовой частицы [19, с. 31]. В отличие от других словарей, здесь сначала описывается частица, а потом наречие, что отвечает задачам данного словаря. Так, метатекстовая частица (*буквально 1*) имеет определенную сочетаемость («употребляется перед наречной, именной или глагольной группой») и значение («выражает адекватность наименования, которое может восприниматься как неожиданное»), например: *Зал буквально ошалел от восторга*; *Это стоит буквально копейки*; *Мы заедем буквально на минуту* [там же]. Наречие (*буквально 2*) подробно не охарактеризовано: его значение в примере *Выражение «любой ценой» в этом случае надо понимать буквально* толкуется традиционно синонимичным способом: ‘дословно’, ‘в прямом смысле’ [там же].

Словарная статья частицы *буквально* представлена в первом выпуске «Словаря служебных слов русского языка» [20, с. 65 – 70]. В отличие от других подходов к данному слову выделяется два типа употребления частицы *буквально*, которые противопоставляются наречным употреблениям типа *Многое в Библии нельзя понимать* ***буквально*** (т.е. ‘в прямом смысле’) [там же, с. 65].

Частица *буквально 1* употребляется, когда «говорящий, описывая ситуацию, желает выразить предупреждение о том, что выносимую им оценку какого-либо действия или признака не следует понимать в прямом смысле, поскольку описываемое положение дел похоже на реальное, но не тождественно ему», «говорящий преувеличивает какой-либо признак или действие»: *Выходные дни расписаны* ***буквально*** *по минутам* [там же]. Подробно характеризуется сочетаемость частицы в этом значении (например, «со словами или словосочетаниями в переносном или экспрессивном значении», «со словами или словосочетаниями, обозначающими обстоятельственный признак /…/, с местоименными словами *весь*, *каждый*, *любой*» [там же, с. 66 – 67]. Отмечен ряд случаев нарушения правил употребления, а в качестве неточных синонимов даны частицы *просто* и *прямо* в определенных значениях.

Основания для выделения частицы *буквально 2* авторы словарной статьи видят в особенностях значения и сочетаемости: «говорящий показывает, что его описание ситуации соответствует действительности, хотя какая-либо составляющая этой ситуации (признак, действие, объект) может восприниматься как нехарактерная для нее» (ср.: *Ханс Мейер заявил* ***буквально*** *следующее: /…/* и *Некоторые посетители /…/* ***буквально*** *врываются в кабинет в обеденный перерыв*) [там же, с. 69 – 70]. Частица обычно используется при цитации или точной передаче чужих слов, либо перед глаголами как в прямом значении, так и в переносном – со «стёртой» метафоричностью, ср.: ***буквально*** *выстрадал*; *новость* ***буквально*** *поразила меня* [там же]. Неточные синонимы *буквально 2 – в буквальном смысле слова*, *действительно*, частицы *просто* и *прямо*. Однако, как представляется, между двумя данными типами употребления частицы *буквально* зачастую пролегает очень тонкая грань, которую нелегко увидеть. В имеющемся корпусе примеров, на наш взгляд, не все случаи сочетаемости частицы подтверждены иллюстрациями (так, отсутствуют примеры сочетаемости *буквально 2* с компонентом *такими словами* и др.). Несмотря на то, что в настоящее время это наиболее полное описание особенностей употребления частицы *буквально*, оно не может считаться окончательным как минимум по ряду названных выше причин. Кроме того, требуют дополнительного изучения современные собственно наречные употребления *буквально*.

Слово *буквально* в двуязычных словарях (на примере русско-китайских словарей)

Поскольку двуязычные словари решают практическую задачу перевода каждого конкретного слова на другой язык, что прежде всего требует адекватного отражения в них актуальных реализаций этой единицы в современном русском языке, представляется целесообразным рассмотреть трактовку слова *буквально* в русско-китайских словарях.

Из рассмотренных словарей слово *буквально* представлено отдельно только в двух [21; 22]. Дается два употребления слова *буквально*: 1) как наречие к прилагательному *буквальный* с отсылкой к нему, не всегда с примером; 2) как наречие, которое употребляется в разговорной речи [21, с. 102]. В других словарях *буквально* дается при прилагательном *буквальный*, приводятся примеры употребления этого слова и переводы соответствующих высказываний на китайский язык [23, с. 132; 24, с. 60]. Только в «Большом русско-китайском словаре» дано объяснение семантики «в прямом смысле слова» [22, с. 31].

Помимо двуязычных словарей общеязыкового характера, слово *буквально* представлено в русско-китайских словарях служебных слов, а именно в «Словаре русских частиц» [25, с. 32] и в «Словаре русских служебных слов» [26, с. 360]. Считаем важным отметить, что в обоих словарях *буквально* квалифицировано как частица и приведены примеры типичных высказываний с ней. Например: *Вспоминались такие истории, что* ***буквально*** *мороз подирал по коже* [26, с. 360]; *– Она выходит замуж? – В том-то и дело.* ***Буквально*** *на днях она уезжает на Сахалин* [25, с. 32]. Зафиксировано одно значение частицы, которое в «Словаре русских частиц» описывается так: ‘содержание высказывания точно, безошибочно’, например: *В зале буквально ни одного свободного местечка* [Там же]. Здесь же даются синонимы и их перевод на китайский язык: *действительно*, *в самом деле*, *прямо-таки* [там же]. В «Словаре русских служебных слов» *буквально* определяется как частица, которая выражает преувеличение и употребляется в сравнительном значении: *(Я) в Неаполе был лично знаком с одним скрипачом, который творил буквально чудеса* [26, с. 360]. Обратим внимание на то, что в последнем случае в толковании значения присутствует компонент ‘преувеличение’, который выделяется также авторами «Словаря служебных слов русского языка» [20, с. 65] и «Русского толкового словаря» [6, с. 37]. В свою очередь, «сравнительное значение» частицы связано с установлением степени сходства объектов, что отражено, в частности, в соответствующих толкованиях в «Словаре служебных слов русского языка» [20, с. 65] и в «Активном словаре русского языка» [7, с. 376]. Таким образом, если в русско-китайских словарях разграничены (вслед за толковыми словарями русского языка) два основных типа употребления слова *буквально,* и адекватно охарактеризовано наречие, непосредственно производное от *буквальный*, то в «Словаре русских служебных слов» дано приемлемое объяснение семантики частицы, соответствующее ряду ее современных трактовок.

Проведенный анализ лексикографических источников показывает, что в настоящее время отсутствует целостное представление об особенностях семантики и функционирования слова *буквально* в современном русском языке. В ряде толковых словарей, а также в некоторых словарях служебных слов русского языка не зафиксированы употребления данного слова как частицы. При этом очевидные ненаречные употребления *буквально*, отмеченные в словарях, не всегда трактуются как характерные для частицы. Между тем данные употребления этого слова являются типичными для современной устной и письменной речи и зафиксированы в материалах Национального корпуса русского языка. Например, на каждые первые 200 употреблений *буквально*, полученных методом сплошной выборки соответственно из устного, газетного и основного подкорпусов НКРЯ, а

также из художественных современных текстов, в среднем на наречие приходится от 5 до 7%. Традиционный подход толковых словарей к интерпретации слова *буквально* находит отражение и в двуязычных словарях общеязыкового характера, в частности русско-китайских.

В специализированных словарях служебных слов *буквально* рассматривается как частица, в том числе и в двух русско-китайских словарях данной направленности. Такое употребление противопоставлено собственно наречному. Однако имеют место расхождения в трактовке семантики и других свойств этого слова в обеих грамматических реализациях. В связи с этим можно говорить о необходимости дальнейшего изучения слова *буквально*, а также создания его полного монографического, а на этой основе – лексикографического описания, что сделает возможным дополнение информации об этой единице и в двуязычных словарях.

Библиографический список

1. Стародумова Е.А. *Частицы русского языка (разноаспектное описание)*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2002.
2. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией Д.Н. Ушакова: Москва: ОГИЗ, 1935; Т. I.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1984.
4. *Словарь современного русского литературного языка*: в 20 т. Главный редактор К.С. Горбачевич. Москва: Русский язык, 1991; Т. I.
5. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1981; Т. I.
6. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. *Русский толковый словарь*. Москва: Русский язык, 2001.
7. *Активный словарь русского языка*. Ответственный редактор Ю.Д. Апресян. Москва: Языки славянской культуры, 2014; Т. 1.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: АЗЪ, 1996.
9. *Большой толковый словарь русского языка*. Главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2001.
10. *Комплексный словарь русского языка*. Под редакцией А.Н. Тихонова. Москва: Русский язык, 2001.
11. Ефремов Т.Ф. *Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2001; Т. 1.
12. Абрамов Н. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений*. Москва: Русские словари, 1999.
13. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русский язык, 2001.
14. Шильнова Н.И. *Большой словарь синонимов и антонимов*. Москва: Дом славянской книги, 2010.
15. Сидоренко И.Я., Сидоренко Е.Н. *Краткий толково-грамматический словарь функциональных омонимов русского языка:* в 2 ч. Москва: Флинта, 2017; Ч. 2.
16. *Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова*. Под редакцией В.В. Морковкина. Москва: Астрель: АСТ, 2001.
17. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь служебных частей речи русского языка*. Москва: Русский язык, 2001.
18. *Словарь наречий и служебных слов русского языка*. Составитель В.В. Бурцева. Москва: Русский язык – Медиа, 2005.
19. Шимчук Э.Г., Щур М.Г. *Словарь русских частиц*. Берлин: PeterLang, 1999.
20. *Словарь служебных слов русского языка*. Ответственный редактор Е.А. Стародумова. Владивосток: Издательство ГУП «Примполиграфкомбинат», 2001.
21. *Новый русско-китайский словарь*. Шэньян: Издательство Ляонинского университета, 2003. 新俄汉词典，辽宁大学俄语系，2003.
22. Баранова З.И., Котов А.В. *Большой русско-китайский словарь*. Москва: Русский язык, 2003.
23. *Русско-китайский словарь*. Пекин: Издательство Коммерческой прессы, 1985. 大俄汉词典， 黑龙江大学俄语系，1985.
24. *Большой русско-китайский словарь*. Пекин: Издательство Коммерческой прессы, 1997. 俄汉大辞典，刘泽荣，1997.
25. Чжан Пэйхэн. *Словарь русских частиц*. Шэньян: Издательство Цзилинского образования, 1989. 俄语语气词，张沛恒，1989.
26. Тон Сяньган. *Словарь русских служебных слов*. Шаньхай: Издательство Шанхайского образования иностранных языков, 1999. 现代俄语虚词用法词典，童宪刚, 1999.

References

1. Starodumova E.A. *Chasticy russkogo yazyka (raznoaspektnoe opisanie)*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universtiteta, 2002.
2. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej D.N. Ushakova: Moskva: OGIZ, 1935; T. I.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
4. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 20 t. Glavnyj redaktor K.S. Gorbachevich. Moskva: Russkij yazyk, 1991; T. I.
5. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk, 1981; T. I.
6. Lopatin V.V., Lopatina L.E. *Russkij tolkovyj slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
7. *Aktivnyj slovar' russkogo yazyka*. Otvetstvennyj redaktor Yu.D. Apresyan. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014; T. 1.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AZ``, 1996.
9. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2001.
10. *Kompleksnyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej A.N. Tihonova. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
11. Efremov T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka: Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2001; T. 1.
12. Abramov N. *Slovar' russkih sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij*. Moskva: Russkie slovari, 1999.
13. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
14. Shil'nova N.I. *Bol'shoj slovar' sinonimov i antonimov*. Moskva: Dom slavyanskoj knigi, 2010.
15. Sidorenko I.Ya., Sidorenko E.N. *Kratkij tolkovo-grammaticheskij slovar' funkcional'nyh omonimov russkogo yazyka:* v 2 ch. Moskva: Flinta, 2017; Ch. 2.
16. *Ob`yasnitel'nyj slovar' russkogo yazyka: Strukturnye slova*. Pod redakciej V.V. Morkovkina. Moskva: Astrel': AST, 2001.
17. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' sluzhebnyh chastej rechi russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
18. *Slovar' narechij i sluzhebnyh slov russkogo yazyka*. Sostavitel' V.V. Burceva. Moskva: Russkij yazyk − Media, 2005.
19. Shimchuk `E.G., Schur M.G. *Slovar' russkih chastic*. Berlin: PeterLang, 1999.
20. *Slovar' sluzhebnyh slov russkogo yazyka*. Otvetstvennyj redaktor E.A. Starodumova. Vladivostok: Izdatel'stvo GUP «Primpoligrafkombinat», 2001.
21. *Novyj russko-kitajskij slovar'*. Sh`en'yan: Izdatel'stvo Lyaoninskogo universiteta, 2003. 新俄汉词典，辽宁大学俄语系，2003.
22. Baranova Z.I., Kotov A.V. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2003.
23. *Russko-kitajskij slovar'*. Pekin: Izdatel'stvo Kommercheskoj pressy, 1985. 大俄汉词典， 黑龙江大学俄语系，1985.
24. *Bol'shoj russko-kitajskij slovar'*. Pekin: Izdatel'stvo Kommercheskoj pressy, 1997. 俄汉大辞典，刘泽荣，1997.
25. Chzhan P`ejh`en. *Slovar' russkih chastic*. Sh`en'yan: Izdatel'stvo Czilinskogo obrazovaniya, 1989. 俄语语气词，张沛恒，1989.
26. Ton Syan'gan. *Slovar' russkih sluzhebnyh slov*. Shan'haj: Izdatel'stvo Shanhajskogo obrazovaniya inostrannyh yazykov, 1999. 现代俄语虚词用法词典，童宪刚, 1999.

Статья поступила в редакцию 28.08.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00980

Torogeldieva Z.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Caucasian State Institute of Arts (Nalchik, Russia), E-mail:argo82@bk.ru*

THE ARTISTIC WORLD OF HEROES IN STORIES AND NOVELLES BY LULA KUNI. The artistic world of Lula Kuni's heroes in her short stories and novels. The purpose of the research is that this article raises the problem of artistic identification of Russian national writers who write their works in Russian. The article analyses the work of the Chechen writer and poetess Lula Kuni, who wrote her works in Russian and Chechen languages. Her work is distinguished by a variety of genres. The main objective of the article is to study the traditions and innovative searches of this creative person in the context of modern literature, as well as to reveal the influence of bilingualism on the artistic world of the Chechen writer and poetess Lula Kuni. The scientific novelty of the work lies in the identification of the influence of bilingualism on the artistic world of the Chechen writer Lula Kuni, from which the nationally colored individual style of Lula Kuni is created. The role of the components of the figurative system of the Russian language in the formation of the national language in the context of the writer's works related to psychology, everyday life, culture, and traditions of the native people. As a result of the study of the work of the writer and poetess Lula Kuni, the researcher comes to the conclusion: the identity of the Chechen writer, transcultural and artistic bilingualism, contributes to the preservation of the originality of the national culture and its entry into intercultural dialogue. Lula Kuni's Russian language does not destroy the idea of her as a pronounced national writer, but only adds originality to her creative individuality. At the center of all her works is a person who exists at the intersection of two worlds, who has absorbed the ideas of modernity, but at the same time does not deviate from national identity. All this testifies to how the national and the experience of other literatures and cultures can interact and be indivisible in literary creation. The works written by Lula Kuni in Russian, the great mediator between the peoples of Russia, enable readers to get acquainted not only with her work, but also with the culture of her people.

Key words: **Russian-speaking author, national culture, creation, artistic world, perception of the world, artistic bilingualism, analysis, story, short story, author, national culture, creation, artistic world, perception of the world, artistic bilingualism, analysis, story, short story.**

З.Н. Торогельдиева, *канд. филол. наук, проф., Северо-Кавказский государственный институт искусств, г. Нальчик, E-mail:argo82@bk.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ГЕРОЕВ В РАССКАЗАХ И НОВЕЛЛАХ ЛУЛЫ КУНИ

В данной статье поднимается проблема художественной идентификации национальных писателей России, пишущих свои произведения на русском языке. Работа посвящена анализу творчества чеченской писательницы и поэтессы Лулы Куни, которая создавала свои произведения на русском и чеченском языке. Ее творчество отличается многообразием жанров. Основной задачей статьи является исследование традиций и новаторских исканий этой творческой личности в контексте современной литературы, а также выявление влияния билингвизма на художественный мир чеченской писательницы и поэтессы Лулы Куни. Научная новизна работы заключается в выявлении влияния билингвизма на художественный мир чеченской писательницы Лулы Кун; из чего создается ее национально окрашенный индивидуальный стиль; роль компонентов образной системы русского языка в формировании национального в контексте произведений писательницы, связанных с психологией, бытом, культурой, традициями родного народа. В результате исследования творчества писательницы и поэтессы Лулы Куни мы пришли к выводам: идентичность чеченской писательницы, транскультурная и художественный билингвизм способствуют сохранению своеобразия национальной культуры и ее вхождению в межкультурный диалог. Русскоязычие Лулы Куни не разрушает представления о ней как о ярко выраженной национальной писательнице, а лишь придает своеобразие ее творческой индивидуальности. В центре всех ее произведений – человек, существующий на пересечении двух миров, впитавший идеи современности, но в то же время не отступающий от национального своеобразия. Все это свидетельствует о том, как могут взаимодействовать и быть неделимыми в литературном творчестве национальное и опыт других литератур и культур. Произведения, написанные Лулой Куни на русском языке, великом посреднике между народами России, дают возможность читателям познакомиться не только с ее творчеством, но и культурой ее народа.

Ключевые слова: **русскоязычный автор, национальная культура, творчество, художественный мир, мировосприятие, художественный билингвизм, анализ, рассказ, новелла.**

Прошел год, как не стало известной чеченской писательницы и поэтессы Жумалаевой Лулы Изнауровны (18.02.1960 – 28.04.2019), чье творчество занимает достойное место в современной чеченской литературе и культуре. Творчество Лулы Куни (лит. псевдоним Жумалаева Л.И.) известно большому количеству читателей не только Чеченской республики, но также России и других стран. Она писала свои произведения на чеченском и русском языках. В литературных журналах публиковались ее рассказы, новеллы, миниатюры, стихи, а также переводы произведений известных авторов с других языков на чеченский язык и наоборот. Знакомству читателей с ее творчеством способствовали также интернет-сайты «Проза.ру» и «Стихи.ру». Лула Куни творила в разных жанрах и оставалась в каждом из них неординарным, талантливым автором. Творчество чеченской писательницы и поэтессы поражает широтой охвата человеческого бытия, особым мировидением и мировосприятием. Совершенное владение двумя языками дали для ее творчества возможность большего самовыражения. Она сумела органично растворить в своих произведениях опыт мировой и русской классической литературы в национальном пространстве, наполнив изобразительный язык своих произведений особым, неповторимым колоритом. Мы считаем, что в ее произведениях, написанных на русском языке, присутствует национальная идентичность. Луле Куни удалось в своем творчестве передать ментальность и существующие традиции своего народа в современном мире просто и естественно. Все это свидетельствует о том, как могут взаимодействовать и быть неделимыми в литературном творчестве национальное и опыт других литератур и культур, как это может способствовать пониманию и принятию культур других народов.

У чеченской писательницы и поэтессы Лулы Куни есть повесть, которая называется «Абрисы». Название этой повести может стать ключом для понимания всего ее творчества. «Abriss» – слово немецкого происхождения и означает в переводе на русский язык очерк, образ, зарисовки. Все творчество Лулы Куни – это зарисовки человеческой жизни во всем ее многообразии. В центре всех ее произведений – человек, который существует на пересечении двух миров, впитавший идеи современности, но в то же время не отступающий от национального своеобразия. Например, ее рассказы и новеллы «Непутевый», «По ту сторону Беды», «Забытая сказка», «Дитя любви», «Сколько стоит слеза отчаяния». «Собачья жизнь» и другие свидетельствуют о том, что Луле Куни удалось найти новые грани в освещении фрагментов современной человеческой жизни в национальном пространстве. Как известно, литература связана с тем, как мы живем. Принятие вещей и людей таковыми, какие они есть, вытекает из творчества Лулы Куни из-за ее пристального внимания и интереса к самой жизни и связано с всеобщей любовью к людям. Она умела дружить с людьми разных национальностей и возрастов. Ее проза пронизана светлой грустью, мудростью и добротой.

С пронзительной правдивостью и тонкостью она пишет о радостях жизни и трагедиях человеческих судеб. В своих произведениях писательница желает разделить с читателями мгновения и трепет самой жизни и постижения условий этического и эстетического осмысления человеческого существования в национальном пространстве. В творчестве Лулы Куни сконцентрированы этические и эстетические основы чеченской культуры, которые представлены во всем ее национальном своеобразии. Умение выразить свой взгляд на событие так, чтобы не возник разрыв между творчески мыслящей индивидуальностью и породившим ее чеченским народом, свидетельствует об особом стиле писательницы. Диапазон приемов, манера письма Лулы Куни – традиционные, но заново написанные на языке современной прозы. Мы полагаем, что это социально-психологическая проза, сюжет которого выстраивает авторская рефлексия над самим выбором истории, героя, интонации, то есть авторская рефлексия становится в произведениях Лулы Куни объектом художественного исследования. Главными персонажами ее произведений являются не только люди, но и их язык, интонации и многоговорящие паузы. Это монолог, в котором звучат множество голосов, выстроенный по законам полифонии. Эти голоса переплетаются, дополняют или резко перебивают друг друга, отражая сложную симфонию чувств героев: «И не потому, что ты не та, и он не тот. Не потому, что «дважды нельзя ступить. Просто потому, что это – все-таки – не твоя судьба. Не потому, что он так плох.…Он остается лучшим.… Потому что он – не твой » [1].

Нужно отметить, что для индивидуального стиля Лулы Куни характерны такие черты, как прозрачность и предельная семантическая лаконичность строк. Лаконичность чувствительных переживательных описаний связана с обращением к выражению внешних объектов. Ее первоначальный смысл, рассчитанный на ответ, и, в итоге, на спасение от одиночества, обретает смысл: «И ты это понимаешь в самый последний – спасительный для вашей обоюдной гордости – миг, когда его глаза обретают тот – забытый тобой – свет и ты обретаешь себя – ту, прежнюю – в его глазах…» [1].

Проза Лулы Куни своеобразна. Она построена изнутри по законам поэтического высказывания. Тут, можно полагать, сказывается ее поэтическое дарование. Когда читаешь ее миниатюры, то кажется, что слышишь классическую музыку. Они обладают удивительной способностью приносить утешение каждому человеку. Миниатюрам Лулы Куни присуща особая лирическая интонация, как будто колеблющаяся между любовью к миру человечества и грустью, когда понимаешь, что происходит в жизни между страстным желанием проникнуть в суть вещей и ощущением, что это невозможно изменить. Ее миниатюры воспринимаются как тонкие и эмоциональные повествования, воздействующие на сознание читающего вне зависимости от его образования и культурных запросов. От ее произведений веет толерантностью, великодушием и добротой. В произведениях Лулы Куни ощущается неистребимая тяга героев к обустройству людей вокруг себя в соответствии со своими представлениями о правильном и необходимом. Этим стержнем у писательницы является жизненная чуткость ко всем окружающим ее людям. В ее произведениях нет подчеркнуто будничных наблюдений. Это наблюдения за людьми, живущими рядом или случайно встретившимися при каких-то обстоятельствах. Любая мелочь, выхваченная из деталей жизни, описанной Лулой Куни, обретает смысл. В небольшом рассказе «По ту сторону Беды» речь идет об очереди в фотоателье города Урус-Мартан весной 1995 года во время чеченской войны. Всем нужны были фотографии на временные паспорта. Просроченный паспорт являлся в тот период поводом для военных усомниться в неблагонадежности граждан Чечни. Люди томятся в духоте. В глазах людей тоска и опустошенность. Неожиданное оживление в очереди заставляет людей встряхнуться. Слышится чей-то смех и голос: «Ма! Подожди. Дай поправлю!» Видно, не коснулось этих людей горе, если смеются в такое непростое время. А дело просто вот в чем? Маленькая девочка на вид, а на самом деле взрослая девушка-горбунья приглаживает матери волосы. Старая мать смущенно оправдывается перед очередью: «Вот хочет дочка свою мать на старости сделать красавицей. Мать с нежностью наблюдает за суетящейся вокруг нее дочерью, покорно подставляет голову под ее руки. В толпе кто-то говорит вздыхая: «Несчастные». «Нет, счастливые», – обрывает кто-то [2, с. 34].

В ее новеллах, сказках и рассказах присутствует живой интерес к жизни, людям, понимание того, как нелегка и печальна бывает человеческая жизнь, в то же время она оправдана красотой этого мира, добротой людей, любовью, состраданием к окружающим, может и каким-то религиозным смирением. Лула Куни считала, умение человека остановиться и задуматься перед красотой обыденного момента – это счастье: «Каждое утро солнце рождается в твоем сердце» [3]. Писательница находит такие фрагменты жизни, которые невыразимо прекрасны или печальны. Эти фрагменты жизни присутствуют во всех ее текстах. Они образуют своего рода цепочку, и эта цепочка становится реальностью, но

и в то же время предметом веры и надежды на будущее. Сфера повседневной жизни, эквивалентность персонажей, субъектов личного бытия, обыденность проблематики и художественный мир ее новелл и рассказов репрезентирует тот глубинный миропорядок, который отчетливо верифицируется на уровне жизненного опыта реального человека. Каждый человек способен узнать в персонажах самого себя, в сущностях своих привычек. Нужно отметить, что Лула Куни описывает и видит мир чеченцев незамутненным взором и описывает их взаимоотношения честно и прямо. Ее произведения представляют своего рода монолог автора и героев. В этих внутренних монологах раскрывается одна из главных традиций литературы – ее бескомпромиссная правдивость. Каждая новелла или рассказ – это фрагмент жизни. Для Лулы Куни характерно откровение мысли. Она дает читателю ту свободу восприятия, при которой ее герои – простые люди, живущие в сложных жизненных ситуациях и исторических событиях, действуют по законам своей совести. Простая разговорная речь и открытость героев в ее произведениях являются психологическим приемом, обеспечивающим доверие к героям и восприятие их как людей, живущих рядом, по соседству. Действительность в произведениях Лулы Куни предстает в кругозоре реального человека. Этот человек живет среди нас. Герои ее рассказов и новелл не герои-одиночки – герои среди людей. Рассказы «Собачья жизнь», «Пора Привыкания», «Платоники», «Непутевый» и другие рассказывают нам, как многое зависит от нас самих. Рассказ «Собачья жизнь» повествует о трудной судьбе женщины, живущей с постоянно пьющим мужем в нищете, но не теряющей человеческого достоинства: «Жизнь женщины уже давно шла по привычному кругу – вечная нужда, вечное – втихую – тихое пьянство мужа, вечные унижения – и стойкая вера в то, что все это обязательно переменится к лучшему. Женщина не любила собак, но она их постоянно подкармливала [4]. Несмотря на все трудности, которые она испытывала в своей семье, она не бросила щенят, когда у них погибла мать. «По улице, к себе домой, шла женщина. За нею – семеня и переваливаясь на кривых ножках – семеро щенят» [4]. Герои ее произведений живут и действуют так, чтобы возможно большему количеству людей, с которыми вместе работаешь или встречаешься в дороге, которые живут рядом, было легче.

Основной мотив рассказов и новелл Лулы Куни – это сохранение моральных заветов предков и понимание того, что единственной жизненной опорой для человека является только другой человек. Большое нравственно-этическое воздействие оказывает на читателя рассказ «Непутевый». Лула Куни описывает историю, как иногда один-единственный случай может полностью изменить образ жизни человека. Рассказ повествует о человеке, который попал в независящую от него ситуацию, и каким он вышел из этой истории, что такое суровая правда жизни, требующая от отдельного человека нравственности и ответственности. В жизни одинокого мужчины, на которого, как пишет автор: «… домашние давно махнули на него рукой. Сколько ни женился – всё в бобылях. Когда ни придешь – в квартире полно людей, а он тренькает на дечиг-пандуре, поет. Хотя… пел так, что слушатели забывали обо всем…. И стихи писал… Из-за которых женщины влюблялись в него до одури…Правда, потом, когда дело до обустройства семейного гнезда доходило, тоска его одолевала такая – хоть волком вой…И они уходили – с ворохом обид…» [5], наступает момент, требующий от него сделать выбор. Он нашел случайно вечером по дороге домой у мусорных баков ребенка и отнес его в дом малютки. Философское-психологическое рассуждение писательницы в рассказе позволяет достоверно отобразить честность и прямодушие героя: «Так. Ребенка не потеряли – бросили. Поздней осенью на улице??? Ребенку нужен уход. Я??? Что я? Он вдруг со стороны посмотрел на себя, вокруг… Стало тоскливо от сознания собственной никчемности. Рядом сопело маленькое существо, а он, седой матерый человек, ничем не был ему полезен. Малодушно отвел взгляд от ребенка» [5]. На следующий день Заур, так звали героя, отправился в дом малютки навестить малышку и неожиданно для себя забирает ребенка себе: «Прохожие на улице удивленно оборачивались на высокого нескладного чеченца в летах, нежно прижимающего к груди ребенка в одеяльце – для города это было странное зрелище» [5]. Он решил сам воспитывать ребенка. Ему никто не верил, даже мать. Все предполагали, что ему подкинула ребенка одна из его бывших возлюбленных. После долгих разговоров в его семье было решено оставить девочку в семье младшего брата: «Как отдать?!! Вы – в своем уме?! Никому я ребенка не отдам! Пусть хоть десять Санет!.. Заур еще долго бушевал» [5]. Мать поняла, что это не его ребенок, так как Заур держал девочку на руках при матери и братьях, а в чеченских семьях не принято и сегодня брать на руки своего ребенка при старших родственниках: «Он шел к воротам с ребенком. Окликнула: – В следующий раз мне на глаза с ребенком на руках не показывайся…. Пусть другие заносят девочку. Понял. Сверкнул благодарно улыбкой» [5]. Поступок героя пробуждает в каждом человеке целый ворох чувств, возвышающих его перед лицом огромного мира, появляется ощущение того, что все мыслящие люди связаны единым духовным родством. За всем этим стоят собственные наблюдения, взгляды и понятия Лулы Куни, которая полагала, что соблюдение нравственно-этических норм народа помогает оставаться человеку порядочным и достойным. О чем бы Лула Куни не писала, чеченский язык и ее национальное мировосприятие присутствуют в ее самовыражении. В чем смысл жизни? Писательница считала, что страшен мир, лишенный памяти. Звено между прошлым и будущим, а также настоящим поколением – смысл жизни на земле. Национальное своеобразие, выраженное в творческой индивидуальности Лулы Куни, видно в ее произведениях. Они поражают глубокими раздумьями автора о назначении человека и его ответственности не только за свою судьбу, но и за судьбу тех, с которыми сталкивает его эта жизнь.

Лула Куни считала, что литература – это один из способов сказать правду о своем времени и людях, живущих в это время. В центре ее произведений человек, сталкивающийся с испытаниями в жизни и преодолевающий их, так как остается верен, по убеждению Лулы Куни, нравственным идеалам своего народа, наделенного такими прекрасными качествами, как милосердие, благородство, честность и так далее. В основе мироздания каждого человека должно быть стремление к добру и правде, а не злу. Лула Куни в своем творчестве удивляет свободой как мировидения, так и формой выражения отношения к своим героям, вызывающей встречное душевное движение у читателей. Выразительная сила ее произведений завораживает, и в то же время понимаешь, насколько сложны темы, которые она затрагивает, но эти проблемы универсальны и близки каждому. Это истории о радости и горе, дружбе и подлости, любви и ревности. Они разные по настроению – от самых глубин отчаяния до счастливых перемирий с собой. Новеллы и рассказы Лулы Куни, может быть, и подскажут кому-нибудь выход из кажущихся безвыходных ситуаций, подтолкнут к принятию важных решений. Стиль повествования ее новел, рассказов и миниатюр, образность ее мышления, любовь к окружающим, широта ее души, – все слилось в единое целое. Когда читаешь новеллы и рассказы Лулы Куни, остановиться невозможно; читатель движется сквозь эти жизненные истории, все ожидая конца и одновременно опасаясь, что эта история может закончиться неожиданно плохо. Произведения Лулы Куни содержат национальные мотивы, но они своим содержанием включены в общую симфонию человеческой жизни и способны вызвать ответное чувство у людей, независимо от их национальной принадлежности и социального статуса. Желание воплотить богатство внутреннего мира человека в разных измерениях и аспектах убедительно демонстрирует способность Лулы Куни решать неповторимыми художественными средствами сложные социально-нравственные проблемы времени. Писательница Лула Куни выводит в своих произведениях реальных персонажей с присущими им суждениями и представлениями о жизни. В них открывается удивительный, богатый, яркий и возвышенный мир людей, которые как бы заново переживают трудный путь к простым и неотъемлемым истинам, добытыми предками, но обогащенными уже новым миросозерцанием. Лула Куни знакомит читателя с «настоящим Кавказом» желая перебросить мост между Востоком и Западом. И это действительно так, ведь сюжеты, место действия и язык новелл и рассказов чеченской писательницы, пишущей на русском языке, создают новую художественную реальность. Эти истории, которые способны акцентировать значимость разных аспектов человеческой жизни. Как известно, художественная литература дает возможность понимания национального характера, запечатленного автором в конкретных поступках и действиях героев. Завершая статью, посвященную современной чеченской писательнице и поэтессе Луле Куни, хочется сказать, что чтение ее произведений с учетом национального, современного и, может, исторического контекста очень важно. Политические, географические и национальные границы могут исчезнуть во время чтения ее произведений, заставить читателя воспринимать их как собственные истории и думать: как бы я поступил? Что бы я делал, попадая в такие жизненные ситуации?

Лула Куни, без сомнения, является ярким явлением в современной чеченской литературе. Как известно, настоящая литература получается тогда, когда за ней стоит яркая, талантливая личность. Передавать с помощью слова самое себя под силу лишь сформировавшейся личности с изначально заложенными в ней особыми генетическими характеристиками, связанными с особенностями ее биографии. Она считала, что человек может быть достойным и порядочным через сохранение исторической и культурной памяти народа и соблюдение этнокультурных традиций, ибо в них заложены духовность и добро. Читая произведения Лулы Куни, испытываешь восторг и одновременно огромную грусть, что больше нет Лулы Куни, которая могла бы создать еще много интересного в своем творчестве.

Библиографический список

1. Куни Л. *Платоники.* Available at: http://www.proza.ru
2. Куни Л. Время женщины» – «По ту сторону Беды». *Литературная Кабардино-Балкария.* 2015; № 3.
3. Куни Л. *След солнца*. Available at: http://www.proza.ru
4. Куни Л. *Собачья жизнь*. Available at: http://www.proza.ru
5. Куни Л. *Непутевый*. Available at: http://www.proza.ru

References

1. Kuni L. *Platoniki.* Available at: http://www.proza.ru
2. Kuni L. Vremya zhenschiny» − «Po tu storonu Bedy». *Literaturnaya Kabardino-Balkariya*. 2015; № 3.
3. Kuni L. *Sled solnca*. Available at: http://www.proza.ru
4. Kuni L. *Sobach'ya zhizn'*. Available at: http://www.proza.ru
5. Kuni L. *Neputevyj*. Available at: http://www.proza.ru

Статья поступила в редакцию 21.08.20

УДК 821.161.09 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00981

***Utkina E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Department of literature, journalism and methods of teaching literature, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: utochka0612@yandex.ru*

PORTRAIT OF TATIANA LARINA IN PUSHKIN'S NOVEL "EVGENY ONEGIN" AND THE PERSONAL MEANS OF ITS CREATION. The article continues a series of studies related to the analysis of portraits of the main characters in the novel by A.S. Pushkin "Eugene Onegin", and is dedicated to the portrait of Tatiana Larina. For the first time, within the framework of the current trend in the study of a portrait in a poetic work, which broadly outlined the problem of the relationship between the visual and expressive capabilities of the language. The study is carried out of the role and degree of participation of portrait-forming and verse means in creating the appearance of the main character. Attention is focused on her complex portrait image, Pushkin's accents on the details of the face, poses and gestures, speech and voice are revealed, attention is fixed on the verbal content of the portrait, the interaction of portrait-forming and verse means is analyzed (features of the verse transfer, the specificity of the organization of rhythmic movement (spondeia and pyrrhic), rhyme), actively participating in the creation of the image and allowing Pushkin not only to show the completeness of Tatyana's experiences, but also to reflect this completeness in the outlining of her appearance. The author comes to the conclusion that it is necessary to consider such interaction, providing a deeper understanding of the created by A.S. Pushkin's psychological portrait.

Key words: **polydeterminal portrait, psychological portrait, spondeus, pyrrhic, epithet, comparison, rhyme pair, stanza transfer.**

***Е.В. Уткина,** канд. филол. наук, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: utochka0612@yandex.ru*

ПОРТРЕТНОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» И СТИХОВЫЕ СРЕДСТВА ЕГО СОЗДАНИЯ

Статья продолжает цикл исследований, связанных с анализом портретных изображений главных героев в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин», и посвящена портрету Татьяны Лариной. Впервые в рамках актуального на сегодняшний день направления в изучении портрета в поэтическом произведении, широко обозначившего проблему соотношения изобразительных и выразительных возможностей языка, проводится исследование роли и степени участия портретообразующих и стиховых средств в создании облика главной героини. Заостряется внимание на ее сложном портретном изображении, выявляются пушкинские акценты на деталях лица, позах и жестах, речи и голосе, фиксируется внимание на словесном наполнении портрета, анализируется взаимодействие портретообразующих и стиховых средств (особенности стихотворного переноса, специфичность организации ритмического движения (спондеи и пиррихии), рифмы), активно участвующих в создании изображения и позволяющих Пушкину не только показать полноту переживаний Татьяны, но и отразить эту полноту в обрисовке ее облика. Автор приходит к выводу о необходимости рассмотрения такого взаимодействия, обеспечивающего более глубокое понимание создаваемого А.С. Пушкиным психологического портрета.

Ключевые слова: **полидетальный портрет, психологический портрет, спондей, пиррихий**, **эпитет, сравнение, рифмопара, строфический перенос.**

Своеобразие портретной манеры А.С. Пушкина в последние десятилетия вызывает пристальный научный интерес [1 – 5]. Исследования ведутся в рамках новых задач изучения портретных изображений. Среди них: взгляд на портрет героя не только как на средство его характеристики, но и как на возможность воплотить и выразить характерные черты исторической эпохи, стать носителем исторических форм и формул [5, с. 5 – 6]; как на целостную форму, несущую в себе новые перспективы развития портретных изображений в русской литературе [6]. Сегодня уже совершенно обозначилась тенденция к расширенному представлению о портрете. В арсенал его характеристик вошли цветовые решения и пластика [5, с. 6], речь и разговор. Они стали восприниматься как проявление его индивидуальности [6, с. 96]. Выявленные задачи автоматически делают актуальными и вопросы, касающиеся сопоставления степени участия изобразительных и выразительных средств в организации поэтического портрета. Предварительный анализ позволяет говорить о значительном разнообразии выразительных и изобразительных средств, используемых поэтом для концентрации внимания читателя на определенных портретных чертах героев. При этом становится очевидной необходимость детального рассмотрения и систематизации привлекаемых поэтом с этой целью языковых и стиховых средств [7, с. 356]. Настоящая работа соответствует указанному направлению исследования. В ней мы анализируем портрет Татьяны Лариной в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в тесной взаимосвязи со стиховыми средствами его создания.

Образ Татьяны занимает важнейшее место в идейной и композиционной структуре романа, а ее изображение отражает его сложное внутреннее построение, поэтому изучение роли и степени участия в создании портрета героини поэтических и стиховых средств является целью нашей работы. Ею определяются и основные задачи исследования – анализ портретного изображения Татьяны Лариной в тесной взаимосвязи с портретообразующими и стиховыми средствами, участвующими в его создании. Такой путь изучения значим еще и потому, что в обширной историографической науке, посвященной творчеству А.С. Пушкина, нет исследований поэтических портретов его героев, в которых затрагивалась бы взаимосвязь портретообразующих и стиховых средств (таких как рифма, стихотворный перенос, особенности ритмического движения (спондеи и пиррихии). В связи с этим мы уже предприняли попытку охарактеризовать портрет Евгения Онегина в означенном аспекте, чему посвятили отдельную статью [7]. Однако в романе «Евгений Онегин» мы находим большое количество примеров портретных изображений Татьяны, в создании которых указанная взаимосвязь активно себя проявляет. В таком направлении нашего исследования мы видим его значимость и перспективность.

В богатой пушкинской историографии обращений к портрету находится немало. Так, Г.А. Гуковский в свое время выявил глубокое понимание Пушкиным противоречий романтического мировосприятия, его неудовлетворенность романтическим субъективизмом в изображении человека и проследил, как поэт выходит на новые рубежи в изображении *субъективного человека* [8, с. 9]. В.М. Жирмунский, исследуя становление жанра «романтической поэмы» в творчестве Пушкина и сопоставляя искусство Байрона и русского поэта, существенную разницу между ними находил «в изображении действующих лиц» [9, с. 124]. Портрет в пушкинском творчестве затрагивался в работах Д.Д. Благого, Н.Л. Бродского, Ю.М. Лотмана, И. Семенко, Р.М. Миркиной и др. Но одних ученых он интересовал в составе идейно-художественного или композиционного своеобразия произведений поэта [10], других – как важная составляющая создаваемого художественного образа [11]. В нашем обращении мы следуем за теми современными учеными, для которых пристальной проблемой изучения является функционирование портрета в поэтическом тексте. Это монографические исследования Е.Н. Костюк, В.В Башкеевой, Л.Н. Дмитриевской, И.В. Камаловой, С.Н. Колосовой и др. Таким образом, портрет в поэтическом произведении не лишен сегодня внимания в научной среде.

В рамках выбранного направления изучения мы уже обращались к характеристике портрета Онегина [7], выявили портретообразующие и стиховые средства его создания, взаимодействие которых позволило Пушкину осуществить сложный подход к воплощению портретного облика своего героя, изобразить его с разных сторон. Для этого поэт уделяет много внимания описанию конкретных деталей одежды и отдельных черт внешности указанного персонажа, передает жестикуляцию героя; особое значение имеют активно используемые стиховые средства (специфически организованное ритмическое движение (спондеи и пир-

рихии), стихотворный перенос, рифма). Тем самым автор показывает внутреннюю подвижность создаваемого образа.

В портрете главной героини отчасти реализуется та же авторская задача – создать психологический портрет, суметь передать сложное состояние Татьяны, вызвать душевный отклик у читателя, для чего также интенсивно используются портретообразующие и стиховые средства. То, как это делает Пушкин, рисуя ее образ, мы раскроем в ходе нашего исследования.

Установлено, что именно в лирике Пушкина 1820-х годов зарождается сгущенное и эмоционально насыщенное портретное начало, возникает одно из пушкинских открытий – *полидетальный* портрет, отчетливо обозначается тенденция к минимизации портретных средств. Эти особенности портретных изображений выходят за принятые тогда традиционные рамки и служат авторской задаче – формированию целостного образа. Наиболее наглядно это проявляется в создании автопортретов и женских изображений в лирической поэзии, но еще более ощутимым становится в романе «Евгений Онегин».

Женские портреты в пушкинской лирике второй половины 1810-х – первой половины 1820-х гг. позволили поэту совершить подлинные открытия в области изображения женщины. Опираясь на традиции своих учителей (В.А. Жуковского и К.Н. Батюшкова), но быстро перерастая их, Пушкин создает *«полидетальный»* (или многосторонний) портрет, рисующий облик не из множественных деталей, а из многомерного взгляда на лицо и фигуру человека («всего человека») [1, с. 92]. Такой портрет позволил ему проникнуть в само существо характера героини и сделать это в относительно небольшой стихотворной форме. Рисуя женские образы, Пушкин использует элементы статического и динамического портретов, особое внимание обращает на детали лица, тела, а также речь и жесты своих героинь, речь и голос часто у него выявляют «индивидуальное лицо разговора» [1, с. 96]. Он вводит обязательные психологически значимые эпитеты, осуществляет тщательный отбор портретных деталей.

В романе «Евгений Онегин» новаторство поэта в этой области активно проявляет себя и получает дальнейшее развитие в портрете Татьяны Лариной.

Внешних ее изображений в тексте романа мы обнаруживаем довольно много (выявлено 63 примера). В первую очередь это детали ее лица: *ланиты* [12, с. 76]; *брови, губы* [12, с. 174].

Лицо акцентирует внимание и на внутреннем состоянии Татьяны: оно может быть «как маков цвет» [12, с. 73], но может покрыться *смертной бледностью* [12, с. 144 – 145]. В его описании особое место отводится глазам. Как и в портретном изображении Онегина, в обращении к ним Пушкин употребляет характерную группу слов, различающихся по семантике: «*глаза – очи – взгляд – взор»* [7, с. 357]. Нами установлено, что частота в употреблении слов данной группы в создании портрета Татьяны иная, нежели в портретном изображении Онегина. Если в изображении главного героя доминирующим словом оказывалось *взор* (12 случаев использования) [там же], то в создании портрета Татьяны таковым является слово *очи* (11 случаев). Интересно и то, как Пушкин использует слово *глаза*: и как элемент отвлеченного портрета (М. Габель), и как элемент портрета-впечатления (А.Б. Есин) [13]. Так, Онегин в письме к Татьяне *движенье* ее *глаз ловит* глазами влюбленного мужчины [12, с. 181].

Описание частей тела, деталей одежды и украшений также попадают в поле зрения художника. Например: нежные пальцы, не знавшие иглы [12, с. 48], сорочка из легкой ткани, прелестное плечо [12, с. 72]. Он обращает внимание читателя на *открытое платьице*, в котором Татьяна *выходит* на *широкий двор*, на ее *поясок шелковый* [12, с. 103], на *мокрый башмачок*, *златые серьги* [12, с. 105].

Для передачи облика Татьяны Пушкин использует позы и жесты: *оперлась*, склонилась *головкой* [12, с. 78], встретила поклоном [12, с. 179].

Обязательным элементом портрета героини становятся речь и голос. В.В. Башкеева справедливо соединяет его с важнейшей у Пушкина психологической характеристикой и считает стабильным в пушкинском женском портрете [1, с. 100]. Так, по приезде в Москву *«запоздалый склад речей»* Татьяны раскрывает в ней *«провинциальную простоту»* [12, с. 151]; но когда Татьяна превращается в *«покойную»* и *«вольную» «законодательницу зал»*, то ее речь дополняет *величавость* образа [12, с. 179].

Уникальность жанра романа, его лиро-эпическое начало позволяет автору глубоко передать внутреннее состояние Татьяны, создать портрет, отражающий летопись ее душевных движений. Это подтверждается множеством текстовых примеров. Так, луна озаряет своим «томным светом» «бледные красы» страдающей Татьяны, ее «распущенные власы», «капли слез» [12, с. 64]; ночные переживания емко передаются в следующем примере: с утра она *«бледна как тень»* [12, с. 74]; но вот мы видим словно другую Татьяну, волевое усилие не позволяет ей выказать свои чувства: она не *содрогнулась*, не порылась бледностью, *не шевельнула* бровью, *не сжала* губ [12, с. 173 – 174]. Наблюдения показывают, что в сложной работе по передаче эмоциональных движений автору помогают акценты на деталях внешности героини: волосах, лице, бровях, губах. Пушкин создает облик Татьяны, используя различные положения или позы, что тесно связано с конкретным этапом развития событий и четко обозначенными условиями [9, с. 132]. Так, Татьяну мы можем найти сидящей *«с поникшей головой»* или *«опершись на руку щекой»*; в другой ситуации она будет *«недвижна» или «покойна и вольна»*.

Сложность и глубину портретному изображению Татьяны, величавость и одухотворенную красоту придает и совершенно особенное использование слова *душа*. Оно встречается в обрисовке образа несколько раз [12, с. 71; 12, с. 86] и помогает автору создать и показать исконно русскую натуру героини [12, с. 100].

Активной динамикой портрет героини не обладает, но несколько сцен, рисующих ее сильные переживания, мы находим: в 3 главе (в связи с внезапным приездом Евгения в дом Лариных (строфы XXXVIII и XXXIX), а также в 5 главе (в ней Татьяна видит «чудный сон» (строфы XI – XX).

Нарисованный Пушкиным облик любимой героини создается мягкими, нежными линиями, поэтому словесное наполнение рисуемого портрета тщательно отбирается и продумывается. Это подтверждает использование немалого количества эпитетов: *«печальное лицо», «томный вид» «головкой томною», «мечтательница нежная», «взором умиленным»* или *«умиленными очами», «трепетной рукой»* или *«трепетный порыв», «гордостью небесной»* и т.п.; сравнений: зооморфных (*боязливая девушка – лесная лань, девушка – ранняя пташка*), фитоморфных (цвет лица – цветок мака), сравнений с природными явлениями (настроение – тень бури, девушка – величавая луна), со свойствами предметов (голос девушки – напев свирели); употребление слов с суффиксами субъективной оценки: *голосок, головка, ножки, поясок, платьице.*

Исследуя портретное изображение Татьяны, мы обнаружили 66 рифмопар. Чаще всего это рифмы *смежные* (39 рифмопар). В найденных рифмопарах выявлены следующие закономерности:

Частое использование поэтом рифмопар со словом *очи*, например: *своей – очей, друзей – очей, устах – очах, очи – ночи, бледней – очей* и т.д. (9 рифмопар); рифмопар со словом *взор* (6 примеров); замечено, что в 4 случаях из 6 Пушкин употребляет рифмопару *взор – укор*, а также использует еще две рифмопары: *взор – двор, взором – узором*.

Неоднократное использование рифм, связанных с внешним портретным изображением (например, чертами лица или частями тела) (найдено 13 рифмопар): *красы – власы, нею – шею, лицо – крыльцо, ей – ушей, рекой – щекой, пальцы – пяльцы, ланиты – покрыты, собой – рукой, руке – языке* и т.д. И только одна рифмопара имеет связь с деталями одежды: *башмачок – платок.*

Наличие большой группы рифмопар, передающих душевное состояние Татьяны: *летит – голосок звучит, узнала – запылала, пышет – не слышит, содрогнулась – не шевельнулась, увядает – не занимает, молчит – глядит, оскорбит – взгляд изобразит* и т.д.

Присутствие рифмопар, отражающих внешнее поведение героини (выявлено 5 рифмопар): *молчалива – боязлива, печально – машинально, неторопливая – не говорлива, нежной – небрежной, сурова – ни слова*.

Наличие группы из 9 рифмопар, рисующих общее изображение героини: *благодарит – томный вид, душою – красою, черты – простоты, склад речей – цирцей, наряды – взгляды, странной – жеманной, красна – она, худой – недурной, одна – бледна.*

Среди стиховых средств, используемых в создании портрета Татьяны, достаточно активно Пушкиным применяется стихотворный перенос (найдено 17 случаев его использования). Наши наблюдения показывают, что большая часть примеров относится к характеристике внешности Татьяны, например: нежная, величавая, небрежная (лицо, осанка, манера держаться) [12, с. 178]; упрямство (взгляд), спокойствие, вольность (манера держаться) [12, с. 175]; меньшая их часть – к ее внутреннему миру: приподнимающаяся грудь, вспыхнувшие *пламенем* щеки [12, с. 62]; печаль, отражающаяся в движениях [12, с. 83]. В тексте романа мы обнаруживаем и пример переноса строфического, он характеризует состояние влюбленной Татьяны, с трепетом ждущей от Онегина ответа на свое письмо. И вот она узнает о его внезапном приезде, «летит» к ручью и опускается на скамью [12, с. 75].

Применение данного стихового средства позволяет автору передать сильнейшее переживание его героини перед встречей с Евгением. Так, использование Пушкиным этого ритмико-синтаксического явления помогает ему воплотить в создаваемом портрете Татьяны цельный (в единстве внешних и внутренних характеристик) образ.

Проведенное исследование портретного изображения Татьяны выявляет нередкое использование Пушкиным в описании ее внешности пиррихиев: *«Ни красотой сестры своей, / Ни свежестью ее румяной / Не привлекла б она очей. / Дика, печальна, молчалива…»* [12, с. 47], *«Провинциальной и жеманной, / И что-то бледной и худой, / А впрочем очень недурной»* [12, с. 160]. Автор их употребляет для выделения деталей ее внешнего вида или поведения: *«Татьяна, вспыхнув, задрожала»* [12, с. 74], *«И ждет: нейдет ли? Но не слышит»* [12, с. 75]; ее движений: *«Едва дыша; кругом обводит / Недоуменья полный взор…»* [12, с. 146]. Пиррихии помогают передать поэту новое, изменчивое, тревожащее сердце состояние, в котором находится влюбленная Татьяна: она, гонимая тоской по своему возлюбленному [12, с. 62], идет *грустить* в сад, клонит *очи*, ее охватывает лень, но мгновенно ланиты покрывает пламя, грудь приподнимается, *очи* наполняются блеском [12, с. 62]. Внутреннее напряженное и тревожащее сердце состояние мы найдем и в следующем примере: *«Кусты сирен переломала, / По цветникам летя к ручью…»* [12, с. 75].

В романе находим случаи совместного употребления сверхсхемного ударения (спондея) и его пропуска (пиррихия): *«Нет, пуще страстью безотрадной / Татьяна бедная горит»* [12, с. 86] – здесь спондей и пиррихий также способствуют усилению внимания автора на внутренних переживаниях Татьяны; в другом примере – *«Ей-ей! Не то, чтоб содрогнулась…»* [12, с. 173] – спондей усиливает

читательское восприятие «*не содрогнувшейся*» Татьяны, оставшейся в рамках этикетного поведения при встрече с Онегиным.

Итак, проведенное исследование портретного изображения Татьяны Лариной позволяет нам сделать следующие выводы:

Портрет главной героини по количеству найденных примеров оказывается самым объемным, нами выявлено 63 описания, что свидетельствует о пристальном внимании к нему автора. Он создается посредством поз, жестов, тщательно отобранных деталей внешнего облика, например, лица, особенно акцентируется внимание на глазах, для чего Пушкин использует ту же группу семантически различающихся слов, что и при создании облика Онегина, но с доминантным использованием слова *очи* (в облике Онегина чаще употреблялось слово *взор*). Изображение рисуется плавными линиями, поэтому Пушкин тщательно работает над его словесным наполнением (применяет большое количество эпитетов, сравнений, слов с суффиксами субъективной оценки). Важным элементом портретного изображения в романе являются речь и голос героини. Общая характеристика этого элемента отныне обязательна в обрисовке облика женщины. Интенсивной внутренней динамики в облике Татьяны Лариной мы почти не находим, между тем, Пушкин, бесспорно, создает психологический портрет.

Стиховые средства активно используются автором при создании портрета Татьяны. Мы исследовали роль и участие наиболее часто применяемых поэтом: рифму, стихотворный перенос и особенности ритмического движения (спондеи и пиррихии). Так, Пушкин обильно использует рифмы. Они всесторонне охватывают не только внешний портрет, поведение, но и внутреннее изображение героини. Стихотворные переносы чаще используются для создания внешнего портрета, но при этом способны стать активными помощниками в передаче сильнейших внутренних переживаний. Нередкое использование пиррихиев, иногда в сочетании со спондеями, также призвано помочь в передаче душевных движений Татьяны, создавая у читателя сильный эмоциональный отклик.

Таким образом, исследованные нами портретообразующие и стиховые средства активно содействуют в решении основной авторской задачи – создать глубоко реалистический портрет героини, способный вобрать и отразить полноту ее чувств и переживаний.

Библиографический список

1. Башкеева В.В. *От живописного портрета к литературному. Русская поэзия и проза конца XVIII – первой трети XIX века.* Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 1999.
2. Дмитриевская Л.Н. *Портрет и пейзаж в русской прозе: традиция и художественные эксперименты.* Москва – Ярославль: Литера, 2014.
3. Камалова И.В. *Изобразительность романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2000.
4. Колосова С.Н. *Типология и поэтика портрета в русской лирической поэзии.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2012.
5. Костюк Е.Н. *Поэтика портрета «разочарованного» героя в русской литературе первой половины XIX века.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Киев, 1994.
6. Башкеева В.В. *Русский словесный портрет. Лирика и проза конца VIII – первой трети XIX века.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2000: С. 3.
7. Уткина Е.В. Портрет Онегина в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и стиховые средства его создания. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2019; Т. 12, Выпуск 4: 355 – 359.
8. Гуковский Г.А. *Пушкин и русские романтики.* Москва: Художественная литература, 1965.
9. Жирмунский В.М. *Байрон и Пушкин. Пушкин и западные литературы.* Ленинград: Издательство «Наука», 1978.
10. Благой Д.Д. *От Кантемира до наших дней.* Москва: Художественная литература, 1979; Т. 2.
11. Миркина Р.М. Образ героя-индивидуалиста в романе «Евгений Онегин». *Русская словесность.* 1996; № 6: 19 – 25.
12. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений:* в 10 т. Москва: Издательство АН СССР, 1949; Т.: 5 – 213.
13. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения:* учебное пособие. Москва: Флинта, 2005.

References

1. Bashkeeva V.V. *Ot zhivopisnogo portreta k literaturnomu. Russkaya po`eziya i proza konca XVIII − pervoj treti XIX veka.* Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosuniversiteta, 1999.
2. Dmitrievskaya L.N. *Portret i pejzazh v russkoj proze: tradiciya i hudozhestvennye `eksperimenty.* Moskva − Yaroslavl': Litera, 2014.
3. Kamalova I.V. *Izobrazitel'nost' romana A.S. Pushkina «Evgenij Onegin»*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2000.
4. Kolosova S.N. *Tipologiya i po`etika portreta v russkoj liricheskoj po`ezii.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
5. Kostyuk E.N. *Po`etika portreta «razocharovannogo» geroya v russkoj literature pervoj poloviny XIX veka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1994.
6. Bashkeeva V.V. *Russkij slovesnyj portret. Lirika i proza konca VIII − pervoj treti XIX veka.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2000: S. 3.
7. Utkina E.V. Portret Onegina v romane A.S. Pushkina «Evgenij Onegin» i stihovye sredstva ego sozdaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2019; T. 12, Vypusk 4: 355 − 359.
8. Gukovskij G.A. *Pushkin i russkie romantiki.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1965.
9. Zhirmunskij V.M. *Bajron i Pushkin. Pushkin i zapadnye literatury.* Leningrad: Izdatel'stvo «Nauka», 1978.
10. Blagoj D.D. *Ot Kantemira do nashih dnej.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1979; T. 2.
11. Mirkina R.M. Obraz geroya-individualista v romane «Evgenij Onegin». *Russkaya slovesnost'.* 1996; № 6: 19 − 25.
12. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 10 t. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1949; T.: 5 − 213.
13. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2005.

Статья поступила в редакцию 25.08.20

УДК 811.11 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00982

Cherepanova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russian), E-mail: ekaterinakolessnikova@yandex.ru*

CULTURAL FEATURES OF VERBALIZATION OF DONATIVE ACTION "BORG" IN GERMAN. Donative action focuses on the dynamic component of the conceptual content of the subject-object relationship and is defined as a change in the relationship of possession. The semantic space of donative action includes semantic variations of the integrative meaning of loss / acquisition. This article discusses the ethnocultural specifics of verbalization of the donative action Borg (loan) in German. The basis for identifying the national features of the actualization of the donative action is the establishment of the relationship between its linguistic expression and the basic cultural concepts of the German communicative space Ordnung, Sparsamkeit, Sicherheit. The linguistic analysis has shown that the linguistic objectification of donative action Borg is conditioned by the national ideas of order, economy and confidence and is a fundamental concept to German-speaking society.

Key words: **donative action, change of relations of possession, lexical meaning, cultural concept, cultural features of German-speaking space.**

Е.А. Черепанова, *канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, E-mail: ekaterinakolessnikova@yandex.ru*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ДОНАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ «BORG» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Донативное действие сосредоточено на динамической составляющей понятийного содержания субъектно-объектной связи и определяется как изменение отношений обладания. В рамках настоящей статьи рассматривается этнокультурная специфика вербализации донативного действия Borg / займ на материале немецкого языка. Основой для выявления национальных особенностей актуализации донативного действия является установление взаимосвязи его языкового выражения и базовых концептов немецкой культуры Ordnung, Sparsamkeit, Sicherheit. Лингвистический анализ вербализационных средств донативного действия демонстрирует обусловленность его языковой объективации основополагающими для немецкоязычного социума национальными идеями порядка, экономии и уверенности.

Ключевые слова: **донативное действие, изменение отношений обладания, лексическое значение, культурный концепт, культурные особенности немецкоязычного пространства.**

Универсальные по своему характеру отношения обладания находятся в фокусе исследователей различных областей научного знания: философов, психологов, культурологов, лингвистов и многих других. Всестороннее описание субъектно-объектных отношений породило в лингвистике их альтернативные терминологические обозначения, среди которых Е.А. Селиванова выделяет традиционные: посессивность, принадлежность, обладание, владение, собственность, а также аттрактивность, ассоциативность, посессивное наличие [1, с. 410].

Анализ языковедческих работ показывает, что при исследовании отношений между обладателем и обладаемым наиболее частотно используются обозначения «обладание», «посессивность», «принадлежность», «притяжательность». Так, Т.Г. Дементьева анализирует эволюцию глагольной семантики со значением посессивности на материале французского языка [2]; Н.Г. Виноградова представляет комплексное исследование средств выражения обладания на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях в немецком языке [3], М.В. Милованова анализирует отношения обладания в рамках посессии и представляет их сложное фазовое развитие с поступательной фреймовой структурой [4].

Исследование вербализации донативного действия (ДД) подразумевает анализ языковых средств, выражающих ситуации изменения отношений обладания посредством утраты или приобретения некоего объекта. Лингвокультурный контекст исследования ДД дает возможность некоторым образом заполнить существующие лакуны в изучении этнокультурной специфики динамической составляющей сферы обладания. Культурологическое изучение лингвистического выражения ДД реализуется в контексте закономерных для современной науки о языке реалий, которые продиктованы событиями, происходящими в мировом сообществе, и заключаются в возрастании взаимосвязей, взаимозависимостей и, стало быть, во взаимопроникновении культур [5, с. 416].

Следует отметить, что культуроносность лингвистических явлений становится объектом изучения многих ученых (В.А. Маслова [6], Н.Ф. Алефиренко [7], С.Г. Воркачев [8], Е.С. Кубрякова [9], В.В. Воробьев [10], А. Вежбицкая [11], P. Hehle [12], C. Kramsch [13], H. Gipper [14]). Исследование лингвокультурных особенностей вербализации ДД основывается на том, что взаимосвязь культуры в ментальном мире человека воплощается посредством национально значимых концептов. По определению Ю.С. Степанова, концепт представляет собой «сгусток культуры», «ячейку культуры в мыслях человека» и входит в мыслеобразы человека, участвует в создании мыслеформ [15]. Исходя из данного положения, анализ динамической составляющей сферы обладания опирается на использование базовых концептов как исследовательского инструмента в установлении культурологических особенностей вербализации ДД.

Актуальность исследования ДД основана на интегративном лингвокультурологическом подходе к изучаемому явлению в соответствии с общей проблематикой антропоцентрической парадигмы на фоне возрастающих межкультурных отношений.

Практическая значимость прогнозируется в выявлении концептуальных особенностей вербализации ДД, расширении знаний о семантических реалиях немецкого языка, которые найдут применение в процессе преподавания теоретических курсов.

Материал исследования формирует языковая репрезентация ДД в литературных произведениях немецких авторов и словарных источниках. Анализ смыслового пространства донативного действия позволяет выделить следующие сознания интегративного значения утраты / приобретения: Kauf / покупка, Verkauf / продажа, Verlust / потеря, Schenkung / дарение, Borg / займ, Austausch / обмен, Befreiung / освобождение, Verzicht / отказ [16].

В рамках настоящей статьи рассматриваются культурологические особенности языковой репрезентации ДД Borg. Цель данной статьи заключается в анализе фактического материала для выявления корреляций семантики языковых средств и ключевых установок немецкой лингвокультуры. Обозначенная цель достигаетсярешением следующих задач: 1) проанализировать лексическое значение языковых единиц с донативной семантикой, 2) выполнить лингвокультурный анализ высказываний из художественных текстов для установления смысловой картины и корреляции вербализационных средств ДД с содержанием базовых этнокультурных концептов немецкого социума.

Отличительным признаком ДД Borg (займ) по отношению к общей донативной семантике является временность изменений сферы обладания субъекта посредством утраты или приобретения некоего объекта. Под донативным действием подразумевается определенная целенаправленная активность субъекта, поэтому языковые средства, участвующие в вербализации ДД Borg, представлены преимущественно глагольными лексемами. Большой словарь К. Дудена дает следующие определения глагольных лексем соответствующей семантики:

leihen – 1) (gegen das Versprechen der Rückgabe) vorübergehend aus seinem Besitz zur Verfügung stellen, 2) sich leihen lassen, ausleihen;

ausleihen – 1) sich etwas bei jemandem leihen; 2) jmdm., etw. leihen, borgen; etw. Verleihen;

verleihen − 1) (gegen Gebühr) etw. vorübergehend weggeben, um es jmdm. zur Verfügung zu stellen;

borgen – 1) jemandem etwas vorübergehend zur (meist kostenlos) Benutzung geben, 2) sich etwas geben lassen, das man für eine bestimmte Zeit benutzen darf;

vermieten − den Gebrauch, die Benutzung von etw. einem anderen für eine bestimmte Zeit gegen ein (vertraglich) festgesetztes Entgelt überlassen;

untervermieten − an einen Untermieter vermieten;

mieten – 1) (bes. von Wohnungen) gegen Bezahlung (das Eigentum eines anderen) in Benutzung vorübergehend nehmen;

verpachten − im Rahmen einer Pacht (1 a) zur Benutzung überlassen. Donativный аспект значения данной глагольной единицы конкретизируется семантикой существительного die Pacht – mit dem Eigentümer gegen Entgelt vertraglich vereinbarte (befristete) Nutzung einer Sache [17].

На основе приведенных словарных дефиниций в значении лексем выделяются следующие семантические компоненты:

leihen = [geben] + [nehmen] + [vorübergehend]+ [zum Verfügen]+ [zum Benutzen] + [gegen Versprechen der Rückgabe];

ausleihen = [geben] + [nehmen] + [vorübergehend] + [gegen Versprechen der Rückgabe];

verleihen = [geben] + [vorübergehend] + [zum Verfügen] + [gegen Gebühr];

borgen = [geben] + [nehmen] + [für Benutzen] + [kostenlos] + [vorübergehend];

vermieten= [etwas geben] + [zur Verfügung]+ [für bestimmte Zeit] + [gegen festgesetztes Entgelt] + [vertraglich];

untervermieten = [dem Untermieter] + [geben] + [zur Verfügung]+ [für bestimmte Zeit] + [gegen festgesetztes Entgelt] + [vertraglich];

mieten = [nehmen] + [für Benutzung] + [jemandes Eigentum] + [vorübergehend];

verpachten = [etwas geben] + [für Benutzen] + [zeitweilig] + [gegen Bezahlung] + [vertraglich].

Выделенные семантические компоненты в значениях лексем дифференцируют следующие параметры реализации ДД Borg:

1) направленность действия: [geben], [nehmen];

2) временность действия: [vorübergehend], [für bestimmte Zeit];

3) цель действия: [zum Verfügen], [zum Benutzen];

4) объект: а) временно утрачиваемый объект: [jemandes Eigentum], б) объект возмещения: [gegen Gebühr], [gegen festgesetztes Entgelt], [gegen Bezahlung];

5) интенсификаторы действия: а) наличие вербальной условности: [gegen Versprechen der Rückgabe], [kostenlos], б) наличие письменных договоренностей: [vertraglich].

В семантике лексем leihen, borgen, verleihen, ausleihen элемент [kostenlos], выражающий отсутствие материального возмещения при реализации действия займа, присутствует наряду с семантическим компонентом [gegen Versprechen der Rückgabe], который актуализирует регулирование интерсубъектного взаимодействия посредством устной договоренности возвращения предмета.

В значениях лексем verpachten, untervermieten, vermieten обнаруживаются семантические компоненты [gegen festgesetztes Entgelt], [gegen Bezahlung], [gegen Gebühr], выражающие наличие материально ценного объекта для возмещения временно одалживаемого объекта. При этом в значениях глаголов присутствуют семантические компоненты [vertraglich] и [für bestimmte Zeit], которые актуализируют документальное сопровождение, юридическое регулирование интерсубъектного взаимодействия и наличие временных ограничений.

Выявленная семантическая закономерность указывает на определенные культурологические особенности функционирования ДД Borg в немецкоязычном коммуникативном пространстве. Использование юридических механизмов для регламентации социального взаимодействия репрезентирует стремление к минимизации потенциальных рисков, связанных с материальными средствами. Данный факт представляет взаимосвязь ДД Borg с национальной идеей экономности (Sparsamkeit), одним из аспектов которой является контролирование финансовых средств во избежание непредвиденных, необоснованных материальных затрат. Экономность в немецком социуме заключается в рачительном отношении к деньгам в целом, а также является необходимым фактором функционирования другой культурной константы более общего характера – Ordnung (порядка), регулирующей как общественные, так и частные сферы жизни немецкого общества [18, с. 5].

Анализ высказываний с семантикой ДД из литературных текстов немецких авторов дает возможность более подробно рассмотреть этнокультурные особенности вербализации ДД Borg. Как полагает Л.М. Владимирская, немецкоязычное коммуникативное пространство представляет значительный интерес для исследований подобного рода, так как его функционирование особым образом детерминировано национальными социокультурными традициями, поведенческими образцами, отражающими ментальность немецкого народа, а декодирование скрытых смыслов реализуется на базе устоявшихся, значимых для немецкого языкового сознания ценностей [19, с. 23 − 30].

1. Am Ersten pünktlich hat der junge Mann die Miete gezahlt, er hatte mich dabei eine Quittung unterschreiben lassen und beobachtete, wie meine Hände zitterten [20, с. 291].

В приведенном высказывании (1) ДД Borg актуализирует лексико-семантическое сочетание Miete zahlen / оплатить аренду. Другие части высказывания объективируют иные свойства ДД Borg, определяющие культурологические аспекты его вербализации. Так, сочетание «am Ersten pünktlkich» указывает на то, что совершаемое действие оплаты производится вовремя, в точно установленный срок. Пунктуальность, как известно, является национальной особенностью немецкого народа, которая характеризует его далеко за пределами Германии. Трепетное отношение к своему и чужому времени, а также добросовестное выпол-

нение своих обязательств является классической чертой немецкого менталитета. Фрагмент высказывания «eine «Quittung unterschreiben lassen» актуализирует наличие документальной регламентации донативного взаимодействия. Сочетание указанных параметров действия изменения в сфере обладания свидетельствует о потребности субъекта в ощущении уверенности как фактора реализации ДД. Объективированные обстоятельства реализации ДД Borg указывают на актуальность для субъекта состояния защищенности, неподверженности материальным рискам, выражают тем самым корреляцию со значимым для немецкой культуры концептом Sicherheit / уверенность.

2. Früh am Morgen unterschrieb der Bruder alle Papiere, wo die Miete meines Hauses festgelegt war, wenn ich nach Amerika fliege [20, c. 191].

3. Wir nehmen unseren Freunden Unterschriften ab, wenn wir ihnen Geld borgen [21].

Актуализаторами ДД в высказываниях (2 − 3) являются языковые единицы «borgen» и «Miete». Действие направлено на объекты, имеющие материальную ценность (Geld, Haus). В содержании высказываний выражены условия письменного регулирования донативного взаимодействия «wir nehmen Unterschriften ab» / мы берем подписи, «unterschrieb alle Papiere» / подписал все бумаги. Факт наличия документов, имеющих юридическую силу и обусловливающих взаимодействие между близкими людьми (родственниками, друзьями), указывает на чрезвычайную осторожность и недоверчивость немцев. В документах определяются нюансы интерсубъектного взаимодействия, следование которым будет непременно контролироваться. Таким образом, анализируя высказывания (2 − 3), можно зафиксировать наличие имеющегося у представителей немецкой ментальности недоверия к своему окружению, а также стремление четко предусмотреть тонкости межличностного взаимодействия. Данные вербализационные ситуации ДД Borg репрезентируют проявление свойств немецкого порядка (Ordnung), охватывающего все уровни жизнедеятельности субъекта, в том числе сферу социального взаимодействия.

4. Ich verleihe meine Bücher an die Leute, die sorgfältig mit ihnen umgehen [21].

5. Ich lasse dir mein Fahrrad noch bis morgen, dann aber musst du es mir aber zurückgeben [21].

6. Die Freundin gab meiner Mutter das Abendkleid nur gegen Versprechen in aller Ordnung zurückzugeben [22].

В высказывании (4) репрезентантом ДД Borg является глагольная лексема verleihen. В речевых экспликациях (5 − 6) анализируемая семантика устанавливается на основе значений глаголов, характеризующих поведение как утрачивающего («gab» (6), «lasse»(5), так и приобретающего субъекта («zurückgeben» (5 − 6).

Языковая репрезентация данных донативных ситуаций актуализирует иные способы регламентации действия Borg в немецком обществе. В высказывании (4) лексема «sorgfältig» характеризует определенным образом субъекта (аккуратность, добросовестность). Данное личностное качество обозначено в высказывании как необходимый идентификатор субъекта для временного включении в сферу обладания объекта Bücher / книги. В высказывании (6) ДД Borg координируется вербальным соглашением, обещанием, которое гарантирует порядок, а также целость одалживаемого объекта («in aller Ordnung zurückzugeben» / «вернуть в полном порядке»). В высказывании (5) субъект утраты апеллирует к чувству внутреннего долга («du muss» / «ты должен») и определяет срок одалживания объекта («bis morgen» / «до завтра»).

Анализ высказываний (4 − 6) свидетельствует об использовании альтернативных механизмов регулирования межсубъектного взаимодействия, когда юридическое, документально реализуемое упорядочивание отношений неуместно или недоступно. Субъект воздействует через этические нормы и понятия, внутренние императивы, являющиеся важнейшим качеством личности. Ответственность, опрятность, организованность играют огромную роль в системе ценностей немецкого общества и являются составными компонентами общеизвестного немецкого порядка, актуализатора важнейшего концепта немецкой лингвокультуры Ordnung.

7. Wir fanden auf der Kommode noch etwas Geld und einen Zettel, auf dem stand: Rest der Miete für diesen Monat. Er hatte es extra gelegt, so als ob er zeigen wollte, dass es mit seinem Tode nichts zu tun hätte [23, c. 306].

В высказывании (7) анализируемая семантика выражена лексемой Miete. Анализ содержания высказывания показывает, что ДД займа реализуется в крайне напряженных условиях – смерть / Tod. Часть высказывания «extra gelegt, so als ob er zeigen wollte, dass es mit seinem Tode nichts zu tun hätte» / «лежавшие отдельно [деньги и записка], будто хотел показать, что это не имеет отношения к его смерти» актуализирует стремление субъекта действия разграничить восприятие ситуации оплаты жилья от произошедшей смерти. В вербализации донативной ситуации акцентируется момент дисциплинированного выполнения личных обязательств, несмотря на изменения экзистенциального характера. Данный факт репрезентирует принципиально ответственное отношение субъекта немецкой ментальности к имеющимся обязательствам, выполнение которых основывается на чувстве внутреннего долга и повиновении, являющихся регламентирующими механизмами немецкого социума. Неукоснительное следование правилам, предписаниям, договоренностям каждым членом немецкого общества обеспечивает функционирование обобщенной идеи немецкого порядка. Уверенность и убежденность, что существующие правила соблюдают все члены общества, способствует поддержанию Ordnung / порядка как условия успешного социального взаимодействия.

8. Die Schweinerei! Und die Miete ist sie schuldig seit fünf Wochen! [24, c. 56].

Языковым средством выражения ДД Borg в высказывании (8) является лексема Miete / аренда. Актуализация обстоятельств «Miete ist sie schuldig» обнаруживает факт неоплаты займа, что является отклонением от норм, обусловливающих успешную реализацию ДД Borg в немецком обществе. Полисемичная лексема «Schweinerei» актуализирует отрицательное отношение к указанному обстоятельству. Семантика данной языковой единицы («подлость, безобразие, беспорядок») в сочетании с восклицательным типом предложения формирует прагматический план высказывания, выражающий негативное эмоциональное восприятие сложившейся ситуации. Негодование, недовольство, раздражение являются реакцией на нарушение установленных норм ДД Borg, подразумевающих своевременную оплату займа.

В современной антропоцентрической лингвистике весьма актуальны исследования, определяющие культурологические свойства языковой картины мира. Анализ фактического материала свидетельствует о том, что в семантике языковых средств, участвующих в вербализации донативного действия Borg, находят отражение базовые культурно-специфичные свойства немецкого социума – Ordnung, Sparsamkeit, Sicherheit. Пунктуальность в оплате, рациональный подход к материальным средствам, вербальная или документальная регламентация обстоятельств займа, минимизация потенциальных рисков и негативное восприятие несоответствий устоявшимся культурным установкам свидетельствуют о стремлении к гармонизации, упорядочиванию окружающей действительности в соответствии с основополагающими ценностями культуры немецкого народа – порядок, экономность и уверенность.

Вербализация ДД Borg на материале немецкого языка отражает существенную часть концептуальной сферы носителей языка. Донативные действия относятся к основополагающим коммуникативным процессам в организации социальной жизни любого общества. Жизнедеятельность современного носителя культуры обусловлена его взаимодействием во множестве донативных действий, реализуемых в различных условиях, а осмысление культурных механизмов их реализации через вербализационные средства способствует более успешному и эффективному межчеловеческому взаимопониманию.

В качестве дальнейших перспектив исследования рассматривается анализ культурологических особенностей репрезентации донативного действия в паремиологическом и публицистическом дискурсах, сравнение результатов которых позволит выявить динамику национально-культурных особенностей вербализации донативного действия от паремиологических традиций до современной публицистики.

Библиографический список

1. Селиванова Е.А. Категоризация посессивности в русском сознании и языке. *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского.* Симферополь, 2012; Т. 25 (64), Ч. 1.
2. Дементьева Т.Г. *Эволюция семантики группы глаголов со значением посессивности во французском языке (XVI − XX вв.).* Минск, 1984.
3. Виноградова Т.Г. *Категория обладания и ее языковая онтология в современном немецком языке.* Иркутск, 2001.
4. Милованова М.В. *Лингвокультурологические характеристики категории посессивности в русском и немецком языках*. Волгоград, 2007.
5. Куликова Л.В. Немецкий менталитет в аспекте национально-культурной семантики языковых единиц. *Россия и Запад: диалог культур*. Москва, 1998; Выпуск 4.
6. Алефиренко Н.Ф. *Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка.* Москва, 2010.
7. Воркачев С.Г. *Счастье как лингвокультурный концепт*. Москва, 2004.
8. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке*. Москва, 2004.
9. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва, 1997.
10. Вежбицкая А. *Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики*. Москва, 2001.
11. Hehle P. *Sprache, Denken und Kultur*. Frankfurtam-Main, 1969.
12. Kramsch C. *Language and Culture*. Oxford University Press, USA, 1998.
13. Gipper H. *Denken ohne Sprache?* Düsseldorf, 1978.
14. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва, 2003.
15. Черепанова Е.А. *Особенности реализации донативного действия в немецком языковом сознании.* Диссертация … кандидата филологических наук. Горно-Алтайск, 2016.
16. *Duden. Bedeutungswörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Bedeutung

17. Медведева Т.С., Опарин М.В., Медведева Д.И. *Ключевые концепты немецкой лингвокультуры*. Ижевск, 2011.
18. Владимирская Л.М. Особенности декодирования скрытых смыслов антропологического свойства. *Язык: мультидисциплинарность научного знания*: научный альманах. Барнаул, 2013; Выпуск 4.
19. *Klassische deutsche Kurzgeschichte*. Stuttgart, 2011.
20. Abbyy Lingvo. *Online Wörterbuch*. Available at: https://www.lingvolive.com/
21. Bank Zs. *Der Schwimmer*. Frankfurt am Main, 2002.
22. Remarque E.M. *Drei Kameraden*. Frankfurt am Main, 1978.
23. Remarque E.M. *Die Nacht von Lissabon*. Berlin, 1974.

References

1. Selivanova E.A. Kategorizaciya posessivnosti v russkom soznanii i yazyke. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. Simferopol', 2012; T. 25 (64), Ch. 1.
2. Dement'eva T.G. *`Evolyuciya semantiki gruppy glagolov so znacheniem posessivnosti vo francuzskom yazyke (XVI − XX vv.)*. Minsk, 1984.
3. Vinogradova T.G. *Kategoriya obladaniya i ee yazykovaya ontologiya v sovremennom nemeckom yazyke*. Irkutsk, 2001.
4. Milovanova M.V. *Lingvokul'turologicheskie harakteristiki kategorii posessivnosti v russkom i nemeckom yazykah*. Volgograd, 2007.
5. Kulikova L.V. Nemeckij mentalitet v aspekte nacional'no-kul'turnoj semantiki yazykovyh edinic. *Rossiya i Zapad: dialog kul'tur*. Moskva, 1998; Vypusk 4.
6. Alefirenko N.F. *Lingvokul'turologiya. Cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*. Moskva, 2010.
7. Vorkachev S.G. *Schast'e kak lingvokul'turnyj koncept*. Moskva, 2004.
8. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke*. Moskva, 2004.
9. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody)*. Moskva, 1997.
10. Vezhbickaya A. *Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki*. Moskva, 2001.
11. Hehle P. *Sprache, Denken und Kultur*. Frankfurtam-Main, 1969.
12. Kramsch C. *Language and Culture*. Oxford University Press, USA, 1998.
13. Gipper H. *Denken ohne Sprache?* Düsseldorf, 1978.
14. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva, 2003.
15. Cherepanova E.A. *Osobennosti realizacii donativnogo dejstviya v nemeckom yazykovom soznanii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Gorno-Altajsk, 2016.
16. *Duden. Bedeutungswörterbuch*. Available at: https://www.duden.de/rechtschreibung/Bedeutung
17. Medvedeva T.S., Oparin M.V., Medvedeva D.I. *Klyuchevye koncepty nemeckoj lingvokul'tury*. Izhevsk, 2011.
18. Vladimirskaya L.M. Osobennosti dekodirovaniya skrytyh smyslov antropologicheskogo svojstva. *Yazyk: mul'tidisciplinarnost' nauchnogo znaniya*: nauchnyj al'manah. Barnaul, 2013; Vypusk 4.
19. *Klassische deutsche Kurzgeschichte*. Stuttgart, 2011.
20. Abbyy Lingvo. *Online Wörterbuch*. Available at: https://www.lingvolive.com/>
21. Bank Zs. *Der Schwimmer*. Frankfurt am Main, 2002.
22. Remarque E.M. *Drei Kameraden*. Frankfurt am Main, 1978.
23. Remarque E.M. *Die Nacht von Lissabon*. Berlin, 1974.

Статья поступила в редакцию 22.08.20

УДК 81'25 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00983

***Shalimova D.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: avsh86@mail.ru*

OVERCOMING "UNTRANSLATABILITY" OF LITERARY TEXTS. The article discusses the problem of translation quality basing on the Russian version snippets from Gillian Flinn's best-selling novel *Gone Girl*. The author of the article being in line with "translatability – untranslatability" conceptual dichotomy and enhancing it, gives accent to the key role of immediate comprehension and interpretation stages in translating literary texts. Difficulties and errors occurring at the above stages are analyzed. The interpreter's concern is defined in the tradition of national linguistic school of translation and in compliance with the semantic translation strategy as providing the most adequate transformation of the original. It is emphasized that preservation of the writer's discourse is of crucial importance in literary translation. The propriety of the interpreter's transformations is considered using inferencing from examples. It is analyzed from the viewpoint of the necessity to preserve the author's communicative intention and style, dominating ideas of individual sentences, sense dynamics within super-phrasal entities.

Key words: **translation quality, sense marker, actual division of sentence, author's discourse, stylistic devices, syntactical transformation, undertranslation.**

***Д.В. Шалимова**, канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: avsh86@mail.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ «НЕПЕРЕВОДИМОСТИ» ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматривается проблема качества перевода на некоторых примерах из русскоязычной версии романа-бестселлера современной американской писательницы Гиллиан Флинн «Исчезнувшая». Автор статьи, базируясь на современной концептуальной дихотомии «переводимость – непереводимость», дополняет данное направление, выделяя ключевую роль этапов непосредственного понимания и интерпретации при переводе художественного текста, анализирует трудности и ошибки, сопровождающие эти этапы перевода. Задачу переводчика художественного произведения автор определяет в традициях отечественной лингвистической школы перевода, а также в русле стратегии семантического перевода, обеспечивающей наиболее адекватное преобразование оригинала. Подчеркивается, что при переводе художественных текстов критериальное значение имеет сохранение авторского дискурса. Правомерность переводческих трансформаций конкретных текстов анализируется с точки зрения обязательности сохранения коммуникативного намерения и стиля автора, смысловых доминант отдельных предложений, смысловой динамики сверхфразовых единств.

Ключевые слова: **качество перевода, мера смысла, актуальное членение предложения, авторский дискурс, стилистические приемы, синтаксическая трансформация, деинтенсификация.**

При современных масштабах развития межкультурного общения проблема создания качественного переводческого продукта является актуальной для многих сфер человеческой деятельности – от бизнес-коммуникации до литературного творчества. На фоне увеличивающихся объемов переводческой деятельности, свидетельствующих о растущих потребностях человечества в информационном обмене, реальный адекватный перевод зачастую заменяется псевдопереводом, теряющим часть информации, созданной автором оригинала. Очевидно, что в современной переводческой среде, представленной часто авторами, недостаточно хорошо владеющими основами переводоведения, сложилось вульгаризованное представление о переводе как о всего лишь воспроизведении содержания исходного текста путем передачи значений слов [1].

Особенно остро данная проблема проявляется, на наш взгляд, в области художественного перевода, когда попытки упростить переводческий процесс нарушают авторскую эстетику, «… способны вызвать весьма существенные преобразования оригинала в переводе … Результатом творческого порыва переводчика могут стать такие расхождения с оригиналом, когда «несуществующее» в оригинале становится «существующим» в переводе. В подобных случаях нарушается каноническая задача перевода – его верность оригиналу» [2, с. 121]. Зачастую не принимается во внимание основной принцип художественного перевода, сформулированный лидерами российской переводческой школы: «…рассматривать каждое предложение как часть целого, передавать не только то, что в нем говорится, но и работать над созданием

художественного образа, общего настроения, характеристики атмосферы, персонажей…» [3, с. 60].

Безусловно, существуют объективные трудности перевода, обобщенные, например, в понятии «академической непереводимости» Э.Н. Мишкуровым и М.Г. Новиковой. С целью преодоления явления непереводимости авторы предлагают «герменевтическую парадигму перевода», представляющую совокупность специальных способов и приемов преобразования исходных текстов, позволяющих переводчику сохранить их смысловую структуру, когнитивно-аксиологические и эмоционально-экспрессивные характеристики. Данная система предполагает наличие обязательных взаимосвязанных этапов переводческой деятельности: *предпонимание* – выявление необходимой лингвистической и экстралингвистическй информации, анализ первичных вариантов значений различных элементов, попытки устранения когнитивных несоответствий языков оригинала и перевода; *понимание* – преодоление «чуждости» исходного текста, уяснение системы его текстовых, подтекстовых и затекстовых смыслов; *интерпретация* – выбор стратегии перевода, определение способов преодоления непереводимости, формулировка вариантов перевода, служащих основой для принятия окончательного переводческого решения; *переводческое решение* – порождение вторичного текста, имеющего дискурсивную и прагматическую структуру, адекватную оригинал, и учитывающего восприятие читателя [4, с. 361].

Для художественного перевода, на наш взгляд, при всей важности первого этапа переводческой работы, связанного с изучением личности автора, определенным настроем на жанровые, временные и другие особенности оригинального произведения, фаза непосредственного понимания исходного текста имеет решающее значение. Переводчик на этом этапе должен уловить смысл всего произведения в связи с его отдельными частями, осознать коммуникативное намерение автора, передаваемое через систему образов.

Непосредственное понимание, зачастую совпадая по времени с интерпретацией авторского замысла, определяет особенности дальнейшего преобразования исходного текста: выбора стратегии перевода с учетом культурно-языковой среды оригинала. Художественный текст, изобилующий авторскими метафорами, сравнениями, использующий зачастую игру слов и другие стилистические приемы и экспрессивные средства, стимулирует переводчика к поиску творческих вариантов решений во избежание потери образности при переводе, при этом имеющиеся литературные наклонности переводчика художественного текста помогают ему увидеть и сохранить стилевые особенности подлинника.

Если кратко выразить сущность двух указанных этапов для процесса художественного перевода, то это, по нашему мнению, есть понимание смысла всего произведения в единстве отдельных его частей и передача манеры автора и настроения оригинального произведения. Передача смысла оригинала, связываемая с понятием его меры, лежит в основе адекватности перевода и обусловливает принятие переводческих решений на различных уровнях текста [5].

В монографии «Мера смысла, актуальное членение и адекватность перевода» М.Г. Новикова говорит о необходимости выяснить, как в художественном произведении различные смысловые компоненты взаимодействуют между собой, каков их смысловой заряд. Автор утверждает, что «…мера смысла и актуальное членение влияют на понимание текста на исходном языке, определяя выбор синтаксических трансформаций. Данные величины позволяют минимизировать вмешательство переводчика в текст оригинала. Сохранение тема-рематического членения и всех смысловых доминант исходного текста является важным критерием оценки качества перевода, способствуя оптимальной передаче, как содержания произведения, так и стиля автора» [5, с. 181]. Концепция М.Г. Новиковой создает, на наш взгляд, объективную основу для определения качества перевода, так как смысловые доминанты, тема и рема являются непреходящими элементами языков. «Наличие и неизменность данных величин можно и необходимо осознанно контролировать как во время перевода, так и по его завершении для проверки адекватности полученного текста» [5, с. 187].

Рассмотрим, как предложенная схема может использоваться для анализа глубины понимания переводчиком художественного произведения или его части. Для примера нами взяты отрывки из детективного романа-бестселлера американской писательницы Гиллиан Флинн “Gone girl” [6] и его перевод на русский язык Владиславом Русановым [7].

Самый первый абзац произведения, как нам представляется, имеет особое значение, так как в нем, как в малой капле воды, отражается целый спектр взаимоотношений героев, показанный автором. В романе Гиллиан Флинн этот абзац начинает дневниковые записи мужа героини, вспоминающего первые моменты восхищения ее внешностью:

“When I think of my wife, I always think of her head. The shape of it, to begin with. The very first time I saw her, it was the back of the head I saw, and there was something lovely about it, the angles of it… She had what the Victorians would call *a finely shaped head*. You could imagine the skull quite easily” (*курсив автора*) [6, с. 4].

Очевидно желание автора показать впечатление, которое героиня произвела на молодого человека: эпитеты *lovely*, *finely shaped;* усеченная эмфатическая конструкция *it was the back of the head I saw.* Автор романа использует обрамляющие повторы синтаксических единиц: *I saw*; уточняющие повторы, имеющие своеобразную ритмику: *the shape of it, the angles of it*, наращивая, нагнетая дальнейшее семантическое развитие, приближаясь к кульминации в последнем предложении абзаца: “You could imagine the skull quite easily”.

Данное предложение содержит диссонирующее с контекстом слово *skull* – ‘череп’, что готовит читателя к восприятию последующих абзацев, где приоткрывается завеса тайны героини. Таким образом, смысловая нагрузка слова *skull* велика, она связана с постоянными попытками героя понять, о чем думает его возлюбленная: *“What are you thinking, Amy?”*; что скрывает эта оболочка: “… *what’s inside it… her mind. Her brain, … her thoughts*…” [6, с. 4]. Разгадке этой тайны и посвящен детективный роман «Исчезнувшая».

Какие средства могут быть использованы переводчиком для передачи динамики, семантического развития в данной единице текста? Проанализируем перевод этого абзаца, сделанный В. Русановым: «*Когда я представляю свою жену, то прежде всего вижу голову. Увидев ее впервые с затылка, я решил: в форме черепа есть что-то умилительно-округлое… В Викторианскую эпоху сказали бы: голова идеальной формы. Я узнаю эту голову где угодно. Глядя на нее, с легкостью можно представить череп.* [7, с. 5].

Переводчиком произведен ряд синтаксических трансформаций. Во-первых, дважды повторившись в переводе, слово *skull* утратило как смысловую нагрузку (восхищение формой черепа впервые увиденной девушки доминирует), так и свою кульминационную роль. Во-вторых, полностью опущено предложение, содержащее в оригинале риторический повтор: *The shape of it, to begin with.* В-третьих, фраза *I’d know her head anywhere,* выделенная автором романа в последующий отдельный абзац, поменялась местами с кульминационным предложением *You could imagine the skull quite easily.*

Говоря о кульминации в структуре абзаца, мы солидарны с мнением о том, что роль сверхфразового единства в тексте позволяет использовать инструмент актуального членения для анализа данного смыслового единства, так как «когнитивная и экспрессивная ценность мысли наиболее полно раскрывается в контексте сложного синтаксического целого» [5, с. 181]. Если анализировать перевод данного абзаца с точки зрения сохранения тема-рематического членения исходного текста, то очевидно, что *the skull* является главной частью ремы, которая волею переводчика оказалась в теме предыдущих предложений. Противоречие возникло из-за того, что нарушена тема-рематическая организация авторского текста: в переводе герой сначала видит череп девушки, а потом утверждает, что легко можно вообразить его (*imagine*).

Даже принимая во внимание творческую составляющую процесса художественного перевода, мы не можем согласиться с тем, что подобные трансформации передают коммуникативное намерение автора оригинального текста. Нельзя апеллировать и к так называемому «когнитивному диссонансу», испытываемому переводчиком, поскольку в данном случае схожесть понятийных категорий двух языков очевидна. Уместно, на наш взгляд, привести здесь мнение Питера Ньюмарка о внимании переводчика к актуальному членению синтаксического единства: “the new information should have priority over the old; …For the translator, the theme has a theoretical infinite number of synonyms, to be used at convenience, whilest the rheme has none at all” [8, с. 167]. Рема, о неприкосновенности которой говорится в приведенной цитате П. Ньюмарка, устранена переводчиком, что привело к потере эмоционально-когнитивной целостности и связности всего анализируемого отрывка.

Если посмотреть на меру смысла такого синтаксического целого, как приведенный выше абзац, то станет очевидным, что повторное использование переводчиком слова *черел* (*skull)* привело к конфликту его референциального и коннотативного значений. Если смысл абзаца пострадал при переводе существительного, имеющего прямой эквивалент в ПЯ и не обремененного метафорическим смыслом, то роль переводчика художественного текста, характеризуемого множеством оригинальных авторских стилистических средств, приемов словообразования представляется крайне ответственной.

Вернемся к описанию непростых взаимоотношений супружеской пары в романе Гиллиан Флинн, где более сложная эмоциональная, интеллектуальная и личностная организация Эми, по сравнению с её мужем, обусловливает многие коллизии детективного сюжета романа-триллера. Г. Флинн описывает героев после того, как Ник, в очередной раз не разгадав шараду Эми в годовщину свадьбы, безуспешно пытается объясниться с ней в парке, а разочарованная Эми ускользает от него. “Amy was ***slipping*** through the Central Park crowds, **maneuvering** between **laser-eyed joggers** and **scissor-legged** skaters, kneeling parents and toddlers careering like drunks, **always** just ***ahead of me***, ***tight-lipped, hurrying*** nowhere. Me trying to catch up, grab her arm. She stopped finally, gave me a face unmoved …” (выделено нами – *Д. Ш.*) [6, с. 26].

«Эми пронизывала толпу, запрудившую Центральный парк, ловко уворачиваясь от ***ополоумевших прохожих***, и у нее прекрасно получалось – бегуны на роликах, родители на корточках, малыши, едва начавшие ходить, а потому шатающиеся, как пьянчуги, ***всегда выскакивали только передо мной, мешая идти***. Я пытался поймать ее за руку. Она повернулась ко мне с каменным лицом…» (выделено нами – *Д. Ш.*) [7, с. 17].

Предложение, посвященное Эми, синтаксически сложное, содержащее неоднотипные грамматические структуры с Participle I, предложной конструкцией, конструктами, образованными прибавлением глагольного окончания *-ed* к субстантивной основе, пунктуационно оформленное: *Amy was slipping…, maneuvering …, always just ahead of me, tight-lipped …, hurrying nowhere.* Для описания действий Ника использовано усеченное, синтаксически и морфологически более простое предложение: *Me trying to catch up, grab her arm*. Данные фра-

зы контрастируют за счет использования синтаксических средств, что, на наш взгляд, маркирует намерение автора показать усугубляющийся разрыв между супругами.

Что получилось из данного сверхфразового единства в переводе? Если синтаксический сдвиг произведен переводчиком намеренно, то он должен быть компенсирован за счет других средств. Однако лексическое наполнение фраз в переводе неполное, например, опущен перевод не являющегося устойчивым сравнения *scissor-legged,* хотя личность переводчика получила бы здесь широкие возможности для демонстрации решения когнитивной проблемы, как показано на примере перевода подобных сравнений из романа Дж. Оруэлла «1984»: *gorilla-faced, sandy-haired* [9].

В некоторых случаях лексическая трансформация в данном абзаце, на наш взгляд, не является мотивированной, например, перевод авторского сравнения *laser-eyed joggers*, вероятно, предполагал бы использование такого словарного значения слова *jogger,* как ‘любитель бега трусцой’, или попытки связать определение *laser-eyed* с операцией по улучшению зрения (*laser eye surgery)* – поскольку очевидно присутствие коннотации ‘забота о здоровье’, а не коннотации ‘потеря рассудка’ (вариант переводчика: *ополоумевшие прохожие*). Возможен также вариант использования образного аналога *bright-eyed* – ‘с горящими глазами, восторженный’. Отсутствуют в переводе и смысловые единицы, характеризующие героиню: *tight-lipped* с коннотацией ‘нежелание общаться’, *hurrying nowhere* с коннотацией ‘спокойное состояние’; образность выражения *slip through* – ‘ускользнуть, остаться незамеченным’ трансформировалась в образ движения по прямой – *пронизывала*, не сочетающийся с глаголом *maneuver*, и т.п.

В данном примере переводчик произвел синтаксическую деинтенсификацию – ***undertranslation*** по П. Ньюмарку, который придает большое значение синтаксическому оформлению перевода для сохранения тона каждого абзаца авторского повествования, усиливающего его коммуникативный эффект: “The tone of a passage is the key to its communicative effectiveness, and has to be determined by the translator… Syntax, which is a more generalized and abstract measure of language than lexis, gives the feeling-tone of a text” [8, с. 150].

Из-за отсутствия других переводов романа “Gone girl” предложим свою версию перевода анализируемого предложения, где сделана попытка сохранить авторские особенности текста: «Эми скользила через толпы людей в Центральном парке, маневрируя между скейтерами на прямых ногах и восторженными бегунами трусцой, заботливыми родителями и их крохами, неуверенно шагающими, словно пьяные, – и всегда она оказывалась впереди меня, двигаясь молча и неспешно».

В результате синтаксической трансформации смысловая доминанта в переводе В. Русанова сместилась в сторону сглаживания конфликта между героями. Читателю переведенного романа дают понять, что именно посторонние люди в парке мешают Нику догнать свою жену: они *всегда выскакивали только передо мной, мешая идти.* Однако подтекст в оригинале гораздо глубже: ‘Ник не может угнаться за женой – не может сравняться с ней’, что подтверждается в последующих абзацах. К тому же, сочетание *always just ahead of me* – ‘всегда впереди меня’ не может относиться к представителям толпы, как предложено в переводе, поскольку является предикатом для Эми. Напротив, при сохранении синтаксического рисунка оригинала данная фраза является смысловым «мостиком» для перехода к следующему абзацу.

Кульминационная, ключевая роль этой фразы для дальнейшего описания развития взаимоотношений героев не учтена: “… a genuine tradition was born, one I’d never forget: Amy always going overboard, me never, ever worthy of the effort” [6, с. 27]. Смысл выражения *always just ahead of me* раскрывается автором через последующую фразу *always going overboard*, также несущую рематическую нагрузку. Таким образом, авторский дискурс, являясь определяющим, подсказывает переводчику способ тема-рематического членения и, как минимум, требует переводческой трансформации, которая не противоречила бы тема-рематическому развертыванию смысла оригинала. «Дискурсивная форма текста представляет собой ту сущность, которая в общем и целом должна оставаться неизменной при переводе… Дискурсивная форма высказывания (текста) является верхним критерием оценки глубины переводческой трансформации. Нижним критерием является вариабельная языковая форма, которая рассматривается как условие дальнейшего развертывания авторского дискурса, при этом «принципиальное значение имеет степень отстояния языковой формы ПТ от заданных параметров языковой формы ИТ в рассматриваемых фактах перевода» [10].

В последнем анализируемом нами абзаце фраза *Amy always going overboard*, содержит идиому *go overboard* – ‘с энтузиазмом быть вовлеченным во что-то, стараться излишне сильно’. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary определяет его в американском варианте как ‘to do or say too much because you are so enthusiastic’ [11]. Сталкиваясь с идиомой или фразеологизмом в тексте оригинала, переводчик часто испытывает затруднения с поиском эквивалента в ПЯ, с использованием описательного перевода и т.д., например, *Эми всегда с головой была вовлечена во что-то, а я никогда не стоил ее энтузиазма* – (перевод наш – *Д. Ш.*). В данном варианте перевода *effort* может трактоваться как *объяснение, сочувствие*, принимая во внимание предыдущую характеристику героини (*tight-lipped*) со стороны мужа.

Переводческая трансформация В. Русанова, на наш взгляд, значительно глубже: «А у нас рождалась новая, незабываемая традиция – Эми уходила вдаль, оставляя меня за бортом как нечто недостойное её усилий» [7, с. 17]. *Overboard* трактуется здесь не в переносном смысле как часть идиомы, а в значении, предполагающим фоновые сведения о морском судне: *на борту – за бортом* (*onboard – overboard*). Видимо, переводчик, взяв не фразеологическое, а денотативное значение слова *overboard,* прибегнул к приему антонимического перевода с использованием фразеологизма в ПЯ: не Эми оказалась за бортом *(overboard)*, а Ник.

По мнению А.Д. Швейцера, одной из частых причин, заставляющих переводчика прибегать к подобным трансформациям («перегруппировке актантов»), являются различия в языковой реализации коммуникативной структуры высказывания [12, с. 142]. В данном случае коммуникативное намерение автора оригинала, на наш взгляд, состояло в том, чтобы раскрыть истинную причину конфликта между супругами: интеллектуальное и эмоциональное превосходство одного из них. Это иллюстрируется замечанием в устах героя “… a genuine tradition was born, one I’d never forget …”, где *genuine* имеет значение ‘real’, ’true’ [13, с. 184]. В переводе В. Русанова сема ‘истинность’ утрачена в угоду частотному словосочетанию *новая традиция*, имеющемуся в русском языке.

Опираясь на положения, развиваемые выдающимися теоретиками перевода: Л.С. Бархударовым, В.Н. Комиссаровым, А.Д. Швейцером и многими другими по вопросам качества перевода, И.И. Чиронова отмечает, что игнорирование переводчиком значения отдельных единиц, составляющих текст, приводит к утрате самого содержания данного текста, и приходит к заключению о том, что «семантико-структурная близость оригинала и перевода служит критерием для уяснения самого термина «текст перевода», то есть для определения, какой текст может считаться полноценным репрезентантом оригинала, а какой таковым не является» [14, с. 47].

Для анализируемых отрывков перевода в целом характерно опущение элементов, которые относятся к безэквивалентной лексике, но не являются семантически избыточными. По нашему глубокому убеждению, ценнейшим моментом в художественном переводе является стремление переводчика компенсировать средствами языка перевода то, что нельзя найти в готовом виде в словарях. Примером таких ситуаций являются отнюдь не простые попытки передать игру слов, используемую автором подлинника, в частности передать каламбурное обыгрывание имени собственного [15, с. 305].

Фамилия героя рассматриваемого нами произведения – Данн (Dunn), что полностью созвучно с глагольной формой *done*, на чем и основан следующий авторский каламбур: “We were Dunns, and we were done, and strangely content about it”. Г. Флинн использует каламбур с фразеологическим элементом: *to be done* – ‘оказаться не у дел’. Переводчик не только не предлагает даже приблизительного варианта эквивалентности, но искажает смысл и изменяет тон повествования на противоположный. Сарказм автора оригинала испарился, уступив устойчивому выражению *(делать свое дело*) с вполне положительной коннотацией *удовлетворение*: «Мы Данны, мы делаем свое дело и, как ни странно, довольны судьбой» [7]. При этом оборот *‘как ни странно’* превратился в семантически избыточный элемент, хотя знакомство с лингвостилистическим анализом дало бы возможность переводчику увидеть в паре *we were done – we were content*, как минимум, парадокс. Для сравнения можно предложить следующий вариант передачи авторской стилистики на русском языке: «Семья Данов прошла через кризис, испытав при этом странное чувство удовлетворения» (перевод наш – *Д. Ш.*).

Таким образом, проанализировав перевод некоторых отрывков из романа Г. Флинн «*Gone girl*», мы увидели, что он не вполне удовлетворяет критериям адекватного перевода художественного произведения: передачи смысла авторского текста и сохранения стиля и настроения автора оригинала.

Возвращаясь к переводческому стандарту, изложенному в начале статьи, почеркнем, что авторы предлагают рассматривать его как инструмент оценивания качества перевода**,** который представляет собой закономерные переводческие соответствия. Все, что выходит за пределы переводческих соответствий, разрешается с помощью герменевтико-трансформационной методологии, «используя для этих целей средства перекодирования, преобразования, перевыражения, переложения … без потери инвариантной смысловой инфраструктуры и своеобразия её когнитивно-аксиологической и эмоционально-экспрессивной рефлексии…» [4, с. 362]. Мы полагаем, что применение данного заключения к переводу художественного произведения, имеющего эстетическое воздействие на читателя, означает требование сохранять авторское стилистическое своеобразие и смысловую динамику текста оригинала, несмотря на возникающие трудности в перевыражении художественного текста на другом языке. При этом четко очерчивается граница между явлением «непереводимости» и отсутствием переводческого профессионализма.

Разделяя оптимизм Сергея Влахова, мы склонны верить, что «вдумчивый переводчик придет к заключению, что на самом деле непереводимого в переводе нет, поверит в свои силы и не будет относить неудачи, обусловленные отсутствием настойчивости и сообразительности, за счет «непереводимой игры слов» [15, с. 2].

Библиографический список

1. Сдобников В.В. Новые тенденции в переводоведении. *Перевод в XXI веке: вызовы эпохи и перспективы развития. Казанский вестник молодых ученых.*2018; Т. 2, № 4 (7). Available at: https://kpfu.ru/portal/docs/F1770079829/18.Sdobnikov.pdf
2. Макарова Л.С. Инструментарий анализа художественного перевода. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2007; № 2: 120 − 122.
3. Комиссаров В.Н. *Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых*. Москва: ЧеРо, 1999.
4. Мишкуров Э.Н., Новикова М.Г. Проблема «переводимости – непереводимости» на современном этапе развития теории и практики перевода: пути решения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3: 359 − 363.
5. Новикова М.Г. *Мера смысла, актуальное членение и адекватность перевода.* Москва: Флинта. Наука, 2012.
6. Flynn Gillian. *Gone girl* (Fiction Mystery & Detective). New-York: Crown Publishing Group, 2012.
7. Гиллиан Ф. *Исчезнувшая.* Перевод В. Русанова. Москва: Азбука-Аттикус, 2014.
8. Newmark P. *Approaches to translation.* Oxford-N.Y.: Pergamon Press, 1981.
9. Федорцова В.Н., Кощеева Е.А. Перевод авторских сравнений с английского языка на русский (по роману Дж. Оруэлла «1984» и переводу В. Н. Голышева). *Известия Самарского научного центра РАН.* 2013; Т. 15, № 2 (4): 1060 − 1062.
10. Олейник А.Ю. *Переводческие трансформации в текстовом дискурсе (на материале англо-русского и русско-английского публицистического перевода)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009. Available at: http://www.ceninauku.ru/page_12806.htm8
11. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus*. Cambridge University Press. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/
12. Швейцер А.Д. *Теория Перевода. Статус, проблемы, аспекты.* Москва: URSS, 2012.
13. *Oxford Learner's Pocket Dictionary*. Fourth edition. Oxford University Press, 2008.
14. Чиронова И.И. О «границах» перевода: нормативные предпосылки существования дословного перевода. *Иностранные языки в высшей школе.* 2011; Выпуск: 3 (18): 41 − 48.
15. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе.* Под редакцией В. Россельса. Москва, 1980: Международные отношения. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=251343&p=1

References

1. Sdobnikov V.V. Novye tendencii v perevodovedenii. *Perevod v XXI veke: vyzovy `epohi i perspektivy razvitiya. Kazanskij vestnik molodyh uchenyh.*2018; T. 2, № 4 (7). Available at: https://kpfu.ru/portal/docs/F1770079829/18.Sdobnikov.pdf
2. Makarova L.S. Instrumentarij analiza hudozhestvennogo perevoda. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2007; № 2: 120 − 122.
3. Komissarov V.N. *Obschaya teoriya perevoda. Problemy perevodovedeniya v osveschenii zarubezhnyh uchenyh*. Moskva: CheRo, 1999.
4. Mishkurov `E.N., Novikova M.G. Problema «perevodimosti − neperevodimosti» na sovremennom `etape razvitiya teorii i praktiki perevoda: puti resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3: 359 − 363.
5. Novikova M.G. *Mera smysla, aktual'noe chlenenie i adekvatnost' perevoda.* Moskva: Flinta. Nauka, 2012.
6. Flynn Gillian. *Gone girl* (Fiction Mystery & Detective). New-York: Crown Publishing Group, 2012.
7. Gillian F. *Ischeznuvshaya.* Perevod V. Rusanova. Moskva: Azbuka-Attikus, 2014.
8. Newmark P. *Approaches to translation.* Oxford-N.Y.: Pergamon Press, 1981.
9. Fedorcova V.N., Koscheeva E.A. Perevod avtorskih sravnenij s anglijskogo yazyka na russkij (po romanu Dzh. Oru`ella «1984» i perevodu V. N. Golysheva). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2013; T. 15, № 2 (4): 1060 − 1062.
10. Olejnik A.Yu. *Perevodcheskie transformacii v tekstovom diskurse (na materiale anglo-russkogo i russko-anglijskogo publicisticheskogo perevoda)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009. Available at: http://www.ceninauku.ru/page_12806.htm8
11. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus*. Cambridge University Press. Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/
12. Shvejcer A.D. *Teoriya Perevoda. Status, problemy, aspekty.* Moskva: URSS, 2012.
13. *Oxford Learner's Pocket Dictionary*. Fourth edition. Oxford University Press, 2008.
14. Chironova I.I. O "granicah" perevoda: normativnye predposylki suschestvovaniya doslovnogo perevoda. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole.* 2011; Vypusk: 3 (18): 41 − 48.
15. Vlahov C., Florin C. *Neperevodimoe v perevode.* Pod redakciej V. Rossel'sa. Moskva, 1980: Mezhdunarodnye otnosheniya. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=251343&p=1

Статья поступила в редакцию 05.08.20

УДК 81.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00984

***Yan Zhuo**, postgraduate, Faculty of Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: yanzhuo524@mail.ru*

IDENTIFICATION OF THE OLDER AGE IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES. The article reveals the problem of indicating older age in Russian and Chinese languages. Using the methods of component analysis, the statistical method reveals the structural features of the fragment "older age" of the lexical-semantic field "age" of the Russian and Chinese languages and carries out their comparative analysis. Explanatory dictionaries of the Russian and Chinese languages became the source of the vocabulary denoting older age; examples of the functioning of lexemes were extracted from the corpora of the studied languages. As a result of the research, the author comes to the conclusion that there is a common thing in Russian and Chinese designations of older age, which is manifested in the use of this vocabulary as references. Differences are manifested at the lexical and cultural levels and are due to differences in the historical, geographical, territorial and climatic features of the development of Russian and Chinese cultures, which determine the peculiarities of the worldview of their representatives. The results of the research can be used in the compilation of lexico-thematic dictionaries, in the lessons on RFL, in teaching Russian-Chinese and Chinese-Russian translation to translators.

Key words: **older age, lexico-semantic field, Russian, Chinese.**

***Янь Чжо**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yanzhuo524@mail.ru*

ОБОЗНАЧЕНИЕ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье раскрывается проблема обозначения старшего возраста в русском и китайском языках. Используя метод компонентного анализа, статистический метод, выявляется особенности строения фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст» русского и китайского языков и проводится их сопоставительный анализ. Источником лексики, обозначающей «старший возраст», стали толковые словари русского и китайского языков, примеры функционирования лексем были извлечены из корпусов исследуемых языков. В результате изучения автор приходит к выводу о существовании общего в русских и китайских обозначениях старшего возраста, которое проявляется в использовании данной лексики в качестве обращений. Различия проявляются на лексическом и культурном уровнях и обусловлены отличиями в исторических, географических, территориальных и климатических особенностях развития русской и китайской культур, обусловливающих особенности мировосприятия их представителей. Результаты исследования могут быть использованы при составлении лексико-тематических словарей, на занятиях по РКИ, при обучении переводчиков русско-китайскому и китайско-русскому переводу.

Ключевые слова: **старший возраст, лексико-семантическое поле, русский язык, китайский язык.**

Глобализационные процессы, происходящие в современном мире, обусловили увеличение частоты контактов между представителями разных культур. Различия в системе их ценностей и восприятии мира зачастую способствуют возникновению конфликтов, которые приводят к сбоям в межкультурной коммуникации. Возраст является важным фрагментом языковой картины мира.

Использование «возрастной лексики» возможно в различных ситуациях общения: в научной, деловой, повседневной коммуникации. Как в русском, так и в китайском языках есть свои способы обозначения возраста, каждый из которых по-своему отображает происхождение и культуру представленного языка. Следовательно, необходимость описания фрагмента лексико-семантического поля «возраст» – «старший возраст» явилась проблемой исследования в настоящей статье.

Теоретическая значимость исследования сводится к конструкции фрагментов лексико-семантического поля «старший возраст» русского и китайского языков и проведению их сравнительного анализа. Результаты исследования могут быть использованы при составлении лексико-тематических словарей, на занятиях по РКИ, при обучении русско-китайских и китайско-русских переводчиков.

Цель статьи – провести сравнительное описание лексики, используемой для обозначения старшего возраста в русском и китайском языках. Задачи работы: описать фрагмент «старший возраст» в русском и китайском языках, провести сравнительный анализ и выявить особенности обозначения старшего возраста носителями русского и китайского языков.

Впервые к исследованию лексико-семантических групп обратился русский исследователь В.В. Виноградов [1]. В дальнейшем лексико-семантические объединения слов притягивали внимание многих ученых. Особое развитие данная тема получила в рамках исследования, выполненного Ф.П. Филиным, который впервые указал на системность лексики [2, с. 229 − 232]. В.С. Карасени отметил, что слова объединяются в лексико-семантические группы на основе интегральной семы, являющейся общей для них. Тем не менее каждое слово имеет дифференциальную сему, характеризующую его место и положение в структуре лексико-семантической группы [3, с. 138]. Лексика, используемая для обозначения старшего возраста, также объединяется в лексико-семантическую группу на основе наличия интегральной семы – «старший возраст».

Лексика, обозначающая «старший возраст» в русском и китайском языках, становилась объектом исследования в работах многих авторов, преимущественно из Китая. При этом представленные в научных базах данных работы посвящены как исследованию функционирования лексики, обозначающей старший возраст, исключительно в одной языковой системе (китайский язык), так и сравнительному анализу использования лексики данной группы в русском и китайском языках.

Изучению лексики, обозначающей старший возраст, в русском языке посвятили свои работы Л.Б. Волкоморова, И.В. Салимьянова и др. В частности, Л.Б. Волкоморовой был установлен полный объем семантического поля «возраст» и рассмотрено функционирование слов и выражений, обозначающих возраст, в художественном и разговорном дискурсах [4]. И.В. Салимьянова в результате анализа лексико-сематического поля «пожилой человек» отмечает, что «пожилой человек в русской языковой картине мира представлен целостно и частично, характеризуется с внешней и внутренней стороны и является объектом оценки, тяготеющей к знаку минус» [5, с. 117].

Исследованию функционирования лексики, обозначающей возраст, в китайском языке посвящены работы У Яньмина, Чжу Цзятина, Чэ Шуи, Дуань Цзяиня и др. Чэ Шуя и Дуань Цзяинь (2012) в работе провели исследование происхождения, особенностей словообразования китайской лексики, обозначающей возраст. Исследователи выделили пять источников происхождения терминов: физические или физиологические характеристики, древний этикет и обычаи, одежда или животные и растения, поэзия и аллюзии и игра слов [6]. У Яньмин (2014) посвятил свое исследование изучению культурной коннотации китайской лексики, используемой для обозначения возраста [7]. Чжу Цзятин (2020) предпринял попытку стратифицировать обозначения возраста в китайском языке и определить состав выражений, обозначающих каждый возраст [8].

Также ряд ученых посвятили свои работы сопоставительному языковому анализу функционирования лексики, обозначающей возраст. Так, П.А. Щербо [9] проводила анализ особенностей функционирования возрастной лексики, в том числе слов, обозначающих старость, в английском, французском и русском языках.

Интерес представляют работы ученых, объектом сопоставительного исследования которых стала возрастная лексика русского и китайского языков. Ли Цзян (2018) посвятил свое исследование изучению лингвокультурологических особенностей фразеологизмов русского и китайского языков, которые используются для обозначения, в частности, пожилого возраста человека. Исследователь отмечает, что «в русских и китайских фразеологических единицах очень ярко представлена история и культура народа» [10, с. 23]. На основе семантического анализа свыше 50 единиц русских и китайских фразеологических единиц, используемых для номинации разных этапов возраста человека, Ли Цзян делает вывод о том, что фразеологическая лексика обозначения возраста в русском и китайском языках в большинстве случаев является эквивалентной. Различия же обусловлены разным переосмыслением метафор носителями русского и китайского языков.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что к настоящему времени лексика, обозначающая старший возраст, была изучена недостаточно. Отсутствуют исследования, посвященные сопоставительному анализу структуры фрагмента «старший возраст» лексико-семантических полей «возраст» в русском и китайском языках. Следовательно, проводимое в статье исследование функционирования лексики, обозначающей «старший возраст», обладает очевидной новизной, которая сводится к попытке сопоставительного анализа обозначений старшего возраста в исследуемой языковой паре.

Аналитическое исследование построено на использовании методов компонентного анализа, семантического поля, контекстуального метода и статистического метода. Компонентный анализ позволяет выявить общую для лексем сему «старший возраст», присутствующую в их значении. С помощью метода семантического поля происходит конструкция фрагмента «старший возраст» в русском и китайском языках. Контекстуальный метод позволяет выявить семантические особенности функционирования лексем в текстах художественной литературы. С помощью статистического метода обнаруживаются наиболее часто употребляемые лексемы, составляющие ядро изучаемого фрагмента лексико-семантического поля «возраст». Источником лексики, обозначающей «старший возраст», стали толковые словари русского и китайского языков [11; 12; 13]. Примеры функционирования лексем были извлечены из корпусов исследуемых языков [14; 15].

Слова, используемые для обозначения «старшего возраста» в русском и китайском языках объединяются во фрагменты лексико-семантических полей «возраст» соответствующих языков, которые следует рассматривать системно. Поскольку лексико-семантическое поле включает в себя лексемы, относящиеся к разным частям речи, его следует рассматривать с точки зрения лексико-семантических групп, входящих в его состав – существительных, прилагательных, глаголов.

П.А. Щербо отмечает, что лексика, обозначающая «старший возраст», а конкретно периоды «зрелость» и «старость», характеризуются несистематичностью, поскольку к ней относятся лишь именования носителей возрастов или прилагательных, в которых находит выражение мотивирующий признак [9, с. 23]. На наш взгляд, нельзя согласиться с мнением исследователя о составе лексико-семантической группы «старший возраст» в русском языке, поскольку в нее также входят глаголы, которые будут рассмотрены далее.

Прежде всего был проведен системно-семантический анализ лексики русского языка, обозначающей «старший возраст», в результате чего определен состав существительных, прилагательных и глаголов, обозначающих старший возраст, характеристика которого приведена ниже.

1. Существительные русского языка, входящие в состав фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст».

а) существительные, используемые для обозначения людей старшего возраста: ‘дядя’, ‘тетя’, ‘тетушка’, ‘тетка’, ‘тетенька’, ‘тетечка’, ‘тетуся’, ‘тетька’, ‘теточка’, ‘дяденька’, ‘дядечка’, ‘дядюшка’, ‘дядища’, ‘дядько’, ‘бабушка’, ‘дедушка’, ‘старуха’, ‘старик’, ‘баба’, ‘бабка’, ‘старушка’, ‘дед’, ‘пенсионер’, ‘старец’, ‘старикан’, ‘старчище’, ‘старче’, ‘старичина’, ‘старичишка’, ‘старейшина’, ‘отец’ являются существительными, характеризующие людей преклонного возраста.

Старость обычно ассоциируется с не очень хорошим здоровьем и потерей внешней привлекательности, а также с мудростью и богатым жизненным опытом. Эти противоположные признаки находят отражение и в существительных, обозначающих людей старшего возраста. Среди них необходимо отметить присутствие слов с положительной коннотацией, как например, ‘старец’ (имеющего сему «мудрость»). Приведем пример: *Встал смуглый тонконосый* ***старец*** *прямо рублевского облика, поднял руку и спросил: «А не кажется ли вам, что в этих опытах над живыми людьми вы перешли границу дозволенного?»* (И. Грекова. В вагоне).

С негативной коннотацией также встречаются лексемы, например ‘старичишка’, ‘старикан’. Например, *Однако,* ***старикан*** *сердитый, но, ежели ему по сердцу придетесь, всё покажет, а картин у него красивых гибель* (И.А. Ефремов. Озеро горных духов). При этом слова, такие как ‘бабушка’, ‘старушка’ и ‘дедушка’ вызывают у людей тёплые чувства, сопереживание и желание помочь, ‘пенсионер’ – уважение, а вот ‘баба’ часто упоминается в негативном контексте, к примеру, знаменитый сказочный персонаж – Баба Яга.

В составе существительных, используемых для обозначения людей старшего возраста, также присутствуют дифференциальные семы «женщина» и «мужчина». Так, существительные ‘бабушка’, ‘старуха’, ‘баба’ используются при обозначении женщин старшего возраста, в то время как лексемы ‘старец’, ‘старикан’, ‘старчище’ используются для обозначения мужчин старшего возраста;

б) существительные, используемые для обозначения периода времени: ‘старость’, ‘дряхлость’, ‘взрослость’, ‘зрелость’, ‘осень жизни’, ‘древность’, ‘старчество’, ‘вечер жизни’, ‘ветхость’, ‘престарелость’. Среди вышеперечисленных существительных необходимо отметить присутствие лексем с положительной коннотацией, например, ‘зрелость’, имеющей дифференциальную сему «опытность, мастерство», а также лексем с негативной коннотацией, к которым относятся ‘дряхлость’, имеющей семантический признак «слабость, обветшалость».

Среди лексем-существительных, имеющих сему «старший возраст», к числу наиболее часто используемых относятся ‘старик’ (151.0), ‘дед’ (110.1), ‘бабушка’ (101.8), ‘баба’ (81.2), ‘тетя’ (64.5).

2. Прилагательные русского языка, входящие в состав фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст»: ‘старый’, ‘старший’, ‘старейший’, ‘взрослый’, ‘зрелый’.

Среди лексем-прилагательных, имеющих сему «старший возраст», к числу наиболее часто используемых относятся ‘старый’ (368.5).

3. Глаголы русского языка, входящие в состав фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст», включают ‘стареть’, ‘дряхлеть’, ‘созревать’, ‘увядать’, ‘ветшать’, ‘стариться’, ‘дряхлеть’, ‘изживать себя’, ‘отживать свой век’. Все они обозначают процесс перехода из молодого, неопытного состояния в более опытное, зрелое. Среди глаголов наиболее употребительным является глагол ‘стареть’ (10.1).

Таким образом, ядро фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст» представлено лексемами ‘старик’, ‘дед’, ‘бабушка’, ‘баба’, ‘тетя’, ‘старый’.

В китайском языке был также проведен структурный анализ состава фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст».

1. Существительные китайского языка, обозначающие людей старшего возраста: 叔叔 *shushu* – ‘дядя’, 阿姨 ayi – ‘тетя’, 爷爷 yeye – ‘дедушка’, 奶奶 ‘nainai’ – ‘бабушка’. Также китайские лексемы, обозначающие людей старшего возраста, зачастую являются мотивированными внешними признаками, например, 黄发 *huangfa* – досл.: ‘пожелтевшие волосы, знач. старик’, 二毛 ermao – досл.: ‘вторая шерсть, знач. пожилой человек’, 斑白 banbai – досл.: ‘наполовину седой, знач. старец’, 垂白 chuibai – досл.: ‘седовласый, знач. старик’, 戴白 daibai – досл.: ‘убеленный сединами, знач. старик’, 白首 baishou – досл. ‘седая голова, знач. старик’.

В китайском также есть обращение 师傅 shifu – ‘мастер, отец-наставник’, используется в случаях, если нужно выделить профессионализм человека в некой отрасли.

叔叔 *shushu* – ‘дядя, 阿姨 *ayi* – ‘тетя’, 爷爷 *yeye* – ‘дедушка’, 奶奶 *‘nainai’* – ‘бабушка’ являются вежливой формой обращения к пожилым людям в Китае.

При этом необходимо отметить, что в китайском языке отсутствуют существительные, обозначающие старость как период жизни человека. Русскому «старость» в китайском языке эквивалентно словосочетание 老年 *laonian* – досл. пер.: ‘старые годы’. Для обозначения старости также может быть использовано словосочетание 高龄 *gaoling* – досл.: ‘высокий возраст’, которое соответствует в русском языке словосочетанию ’преклонный возраст’. Данная лексема имеет положительную коннотацию, содержит в себе оттенок уважительности и служит в качестве обращения к пожилым людям, в возрасте обычно старше 60 лет.

Для обозначения процесса старения в китайском языке используется лексема 老化 *laohua*, которая образована за счет добавления к прилагательному 老 *lao*, окончания 化 *hua*, которое используется для словообразования отглагольного существительного со значением приобрести признак, то есть перевод 老化 *laohua* – досл.: ‘приобрести признак старого, знач. старение’. Например: 美国一位企业集团的主管人认为：人脑老化的根本原因是人们的心态**老化** (刘冰容)。– *Управляющий одного американского холдинга считает: коренная причина старения мозга человека – это* ***старение*** *его души* (Лю Бинжун).

2. Прилагательные китайского языка фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст» включают в свой состав лексемы 老 *lao* – ‘старый, престарелый, пожилой, дряхлый, старинный’, 陈 *chen* – ‘старый, устарелый, выдержанный’, 旧 *jiu* – ‘стародавний’, 衰 *shuai* – ‘дряхлый’. Прилагательное 老 *lao* может использоваться как в качестве самостоятельного прилагательного, так и при обращении к кому-либо, образуя форму «老 *lao* + имя / друг / степень родства / общепринятая форма обращения». В этом случае 老 *lao* будет эквивалентным русскому ‘старый, старший, почтенный, уважаемый’.

В то же время интересно отметить, что 老 *lao* также имеет значение самого малого по возрасту в данном поколении члена семьи. При обращении к такому члену употребляются конструкции 老儿子, где использовано прилагательное 老 lao и обращение 儿子 erzi ‘сын’, следовательно это будет обращением к младшему сыну. В то время как для обращения к старшему сыну будет использовано прилагательное 大 da – ’большой’, которое указывает на старшинство адресата обращения (ср. 大儿子 *da erzi* – ‘старший сын’).

3. Глаголы фрагмента «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст» представлены немногочисленно, среди них 衰老 shuailao – ‘стареть, дряхлеть’, 变老 bianlao – досл. ‘превращаться в старого, знач. стареть’. Также может просто быть использован глагол 老, например, 他说他老了，但觉得并不痛苦 *(马国亮) Он сказал, что стар, но не чувствует боли (Ма Голян).*

Наиболее употребительной лексемой, обозначающей старший возраст в китайском языке, является 老. Данная лексема представляет сему «старший, старый». На основе данной лексемы с добавлением префиксов и суффиксов происходит образование существительных, глаголов и прилагательных с главной семой «старший, старый» и дифференциальными семами, указывающими на значение конкретного слова в определенном контексте.

Таким образом, в результате сопоставления фрагментов «старший возраст» лексико-семантического поля «возраст» было выявлено, что общим для русского и китайского языков является наличие обращений, указывающих на старший возраст. Различия на лексическом уровне были отмечены в отсутствии в китайском языке существительных, обозначающих старость как период жизни человека. Различия проявляются и на лингвокультурном уровне: в китайском языке старость указывает преимущественно на наличие опыта, почтение и уважение к предкам, поэтому обращения с использованием слов, имеющих сему старость, позволяют придать оттенок уважительности. В русском языке старость больше связана с увяданием, дряхлением, утратой внешней красоты, рассудка, памяти. Поэтому значительная часть слов, обозначающих человека старшего возраста, имеет фамильярный оттенок и преимущественно негативную коннотацию.

По результатам сопоставительного анализа обозначений старшего возраста, используемых в русском и китайском языках, было выявлено, что существуют схожие черты и различия, при этом различия проявляются наиболее ярко и обусловлены историческими условиями, географическими и территориальными особенностями развития китайской и русской культур, влиянием философских и религиозных учений на культуру и, в частности, язык.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Избранные труды: Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1977.
2. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов. *Очерки по теории языкознания*. Москва, 1993: 229 – 239.
3. Карасени В.С. Понятие лексико-семантической группы: к постановке проблемы. *Исследовательская деятельность в образовательном пространстве региона*: материалы V Региональной научно-практической конференции. Славянск-на-Кубани: филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани, 2017: 136 – 139.
4. Волкоморова О.Б. *Лексика возрастной стратификации в русском языке и речи*. Диссертация кандидата филологических наук. Тюмень, 2006: 250.
5. Салимьянова И.В. Лексико-семантическое поле «пожилой человек» в русской языковой картине мира. *ОНВ*. 2011; № 3: 114 – 117.
6. Дуань Цз., Чэ Ш. Происхождение, особенности и механизм словообразования китайских терминов для обозначения возраста. *Журнал Шаньсинского педагогического университета*. 2012; № 39: 143 – 148.
7. Яньмин У. Исследование типов и культурных значений возрастных слов китайского языка. *Журнал педагогического университета Гуанси*. Серия: философия и социальные науки. 2014; № 35: 94 – 99.
8. Чжу Цз. *Исследование способов выражения возраста в китайском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Шанхай, 2020.
9. Щербо П.А. *Особенности вербализации концепта «возраст» в системах типологически разных языков*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва: Московский государственный областной университет, 2008.
10. Ли Цз. *Возраст человека в национальной картине мира на материале русских и китайских фразеологических единиц.* Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2018.
11. Даль В.*И. Толковый словарь живого великорусского языка.* Available at: https://gufo.me/dict/dal
12. *Толковый словарь Ожегова онлайн*. Available at: https://slovarozhegova.ru
13. *Словарь современного китайского языка онлайн*. Available at: http://www.hydcd.com/cidian/
14. *Корпус китайского языка онлайн*. Available at: http://corpus.zhonghuayuwen.org
15. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://ruscorpora.ru/

References

1. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy: Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977.
2. Filin F.P. O leksiko-semanticheskih gruppah slov. *Ocherki po teorii yazykoznaniya*. Moskva, 1993: 229 – 239.
3. Karaseni V.S. Ponyatie leksiko-semanticheskoj gruppy: k postanovke problemy. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve regiona*: materialy V Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Slavyansk-na-Kubani: filial FGBOU VO «Kubanskij gosudarstvennyj universitet» v g. Slavyanske-na-Kubani, 2017: 136 – 139.
4. Volkomorova O.B. *Leksika vozrastnoj stratifikacii v russkom yazyke i rechi*. Dissertaciya kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2006: 250.
5. Salim'yanova I.V. Leksiko-semanticheskoe pole «pozhiloj chelovek» v russkoj yazykovoj kartine mira. *ONV*. 2011; № 3: 114 – 117.
6. Duan' Cz., Ch`e Sh. Proishozhdenie, osobennosti i mehanizm slovoobrazovaniya kitajskih terminov dlya oboznacheniya vozrasta. *Zhurnal Shan'sinskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 39: 143 – 148.
7. Yan'min U. Issledovanie tipov i kul'turnyh znachenij vozrastnyh slov kitajskogo yazyka. *Zhurnal pedagogicheskogo universiteta Guansi*. Seriya: filosofiya i social'nye nauki. 2014; № 35: 94 – 99.
8. Chzhu Cz. *Issledovanie sposobov vyrazheniya vozrasta v kitajskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Shanhaj, 2020.

9. Scherbo P.A. *Osobennosti verbalizacii koncepta «vozrast» v sistemah tipologicheski raznyh yazykov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2008.
10. Li Cz. *Vozrast cheloveka v nacional'noj kartine mira na materiale russkih i kitajskih frazeologicheskih edinic.* Moskva: MGU imeni M.V. Lomonosova, 2018.
11. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Available at: https://gufo.me/dict/dal
12. *Tolkovyj slovar' Ozhegova onlajn*. Available at: https://slovarozhegova.ru
13. *Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka onlajn*. Available at: http://www.hydcd.com/cidian/
14. *Korpus kitajskogo yazyka onlajn*. Available at: http://corpus.zhonghuayuwen.org
15. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://ruscorpora.ru/

Статья поступила в редакцию 30.07.20

УДК 82.091 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00985

Alekseeva A.A., *specialist at the Center for Science and Innovation Development, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: asel.grant@mail.ru*

POPULATION OF ALTAI MOUNTAINS IN N. M. YADRINTSEV'S RECEPTION (BASED ON THE NEWSPAPER "EASTERN REVIEW"). The article examines the images of foreigners and Russians of the Altai Mountains in the journalistic texts published in the newspaper "Vostochnoe obozrenie" ("Eastern Review") of N.M. Yadrintsev, a prominent scientist, publicist, one of the founders of Siberian regionalism. The newspaper forms public opinion, advocated the equality of the Siberian outskirts with the central parts of Russia, for the spread of zemstvo and judicial reforms to Siberia, promoted the ideas of wide publicity, guarantees of the individual against arbitrariness, and the spread of public education. Yadrintsev forms the most important discourse of the empire about the mountain frontier of the southern part of the Tomsk province. This discourse combines political, geographical, cultural and ideological concepts that define the role of Gorny Altai as the most important state of Russian politics in the East, as well as symbols of the cultural revival of the territory inhabited by a brave people.

Key words: **Altai Mountains, journalism, N.M. Yadrintsev, Eastern Review, Altaians, Siberia, travel, regionalism.**

А.А. Алексеева, *специалист Центра развития науки и инноваций Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: asel.grant@mail.ru*

ЖИТЕЛИ ГОРНОГО АЛТАЯ В РЕЦЕПЦИИ Н.М. ЯДРИНЦЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «ВОСТОЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ»)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Республики Алтай в рамках научного проекта № 20-412-040002 р_а «Алтай и его жители в рецепции сибирских газет конца XIX – начала XX в. (до 1917 г.)».

В статье исследуются образы инородческих и русских жителей Горного Алтая в публицистических текстах видного ученого, публициста, одного из основателей сибирского областничества Н.М. Ядринцева, представленные в газете «Восточное обозрение». Эта газета формировала общественное мнение, выступала за равноправие сибирских окраин с центральными частями России, распространение на Сибирь земской и судебной реформ, пропагандировала идеи широкой гласности, гарантии личности от произвола, распространения народного образования. Ядринцев сформировал важнейший дискурс Российской империи о горном фронтире южной части Томской губернии. В этом дискурсе соединились политические, географические, культурные и идеологические концепты, определяющие роль Горного Алтая как важнейшего пункта русской политики на Востоке, а также как символа культурного возрождения территории, населенной храбрым народом.

Ключевые слова: **Горный Алтай, Сибирь, публицистика, Н.М. Ядринцев, «Восточное обозрение», алтаец, сибиряк, травелог, областничество.**

Горный Алтай для областнической публицистики конца XIX – начала XX века – это территория являлась стратегически важным приграничным фронтиром российской империи и включала не только географическое пространство с заснеженными горами, быстрыми реками, голубыми озерами и горными серпантинами, но, прежде всего, самобытных людей с разными судьбами. До сих пор Горный Алтай привлекает путешественников, ученых, туристов своей первозданной красотой и мистической силой: «Описания Горного Алтая на всем протяжении исторического пути территории в составе России (с 1756 г.) включали как сибирский набор мифологем: страна незнаемая, граница, периферия, Эльдорадо, медвежий угол (за исключением каторги и ссылки), так создавали и локальные мифы (дикий край – камень – рай земной – Беловодье)» [1, с. 109].

В начале XX века Горный Алтай привлек пристальное внимание сибирского публициста, писателя и общественного деятеля, исследователя Сибири и Центральной Азии, одного из основоположников сибирского областничества Н.М. Ядринцева, совершившего в 1878 году первую комплексную экспедицию на Алтай с целью изучения переселенческого дела и собравшего этнографические и ботанические материалы. В 1880 году он осуществил вторую экспедицию, в результате которой были составлены географические карты Телецкого озера и р. Чуи с притоками, и проведено много интересных антропологических исследований. За работу «Поездка по Сибири и в Алтайский горный округ» Николай Михайлович был удостоен малой золотой медали Императорским Русским географическим обществом.

В 1882 году Н.М. Ядринцев приступил к изданию в Петербурге газеты «Восточное обозрение» и приложение к ней – «Сибирский сборник» – первое периодическое издание по сибиреведению. В открывающей номер статье «От редакции» раскрывается программа издания: «…дать по возможности правдивую картину жизни Востока в ее многообразных проявлениях, попытаться определить роль русской национальности па азиатском Востоке и ее общечеловеческое призвание, а также, желая выразить нужды и потребности русского общества на окраине, мы предприняли издание, знакомящее Европейскую Россию с Азией и Сибирью, как и обратно жителей окраин – с жизнью и развитием в России <…> Ходатайство и предстательство за интересы населения восточных окраин будет нашей обязанностью» [2, с. 1].

В 1888 году издание газеты было перенесено в Иркутск. Будучи частной газетой, «Восточное обозрение» пользовалось огромной популярностью далеко за пределами Сибири, и считалась одной из лучших газет, отражающих взгляды либеральной интеллигенции (в особенности той ее части, которая сочувственно относилась к областническим идеям). Эта газета формировала общественное мнение, выступала за равноправие сибирских окраин с центральными частями России, распространение на Сибирь земской и судебной реформ, пропагандировала идеи широкой гласности, гарантии личности от произвола, распространения народного образования, устройства быта народностей Сибири на лучших началах, улучшения положения рабочих.

В корреспонденциях вскрывались факты злоупотреблений чиновников, купцов-ростовщиков, кабатчиков, волостных «голов». Публиковались статьи по истории, географии, этнографии, экономике Сибири, сообщалось о научных экспедициях и исследованиях ученых. Интересен был и литературный отдел с очерками, стихотворениями, фельетонами, рецензиями на театральные представления, концерты, литературно-критические статьи.

Огромная заслуга Н.В. Ядринцева, на наш взгляд, заключается в его гуманистической концепции в отношении коренных народов Горного Алтая. Защита сибирских народностей – один из действенных принципов программы Н.М. Ядринцева.

Изучение областнической периодики в контексте формирования национальных и националистических дискурсов очень велико, поскольку именно областники спровоцировали развитие сибирского регионального национализма. Д.А. Михайлов выделяет четыре сюжета, которые определяли содержание алтайского национального дискурса: географический, этнографический, политический и мемориальный. Географический связан с научными и художественными описаниями природы Алтая на основе дискурсивного конструирования территориальности: для того чтобы на имагологической карте России появились алтайцы, необходимо, чтобы сначала появился Алтай как комплекс политико-географических характеристик, значимых для южно-сибирских рубежей империи. В рамках этнографического сюжета происходит формирование представления об алтайских инородцах как единой культурной группе, противопоставленной в культурном и цивилизационном отношениях как русским колонистам, так и кир-

гизским и монгольским кочевникам. Политический сюжет основан на противопоставлении имперского центра и инородческой окраины, в основе которого лежит проблема русской колониальной экспансии на Восток и попытки сформулировать просветительские задачи в русско-алтайской коммуникации. Наконец, мемориальный сюжет связан с формированием культурного капитала самосознания сибирских наций, который в контексте антиколониальных идей Ядринцева стремился увеличиваться за счет «удревнения» культур Сибири и Алтая [3, с. 72 – 75].

В 30 номере «Восточного обозрения» за 1883 г. мы нашли стихи без автора (возможно, авторство самого Н.М. Ядринцева), в которых отражены все четыре сюжета, описанных Д.А. Михайловым:

Алтай
(теленгитская песня)

Царь-Алтай! С высоты кочевых облаков
Треугольным ты кажешься взору;
А с боков, словно грани их, девять углов
За горой выдвигают там гору.

Разветвился, как плеть, и извилист хребет
Чудных гор моего царь-Алтая;
Солнце всходит на нем и свершает заход,
Будто в синих волнах утопая.

Много крови лилось, много думалось дум
За Алтай мой – красу на полмира, –
Отчего же теперь ты стоишь так угрюм?
Где корона твоя и порфира?

Точно серым ковром ты окутался весь,
От роскошных лесов оголенный…
Где-ж величье твое? Где краса твоя днесь,
О, Алтай мой, Алтай разоренный?!.. [4, с. 11].

Художественно-публицистический дискурс Ядринцева об Алтае начинается в статье «Странник на золотом озере (Из путешествия по Алтаю)» – буквально с первого номера «Восточного обозрения», вышедшего 1 апреля 1882 года в Петербурге в контексте программной статьи «Запад и Восток» В.П. Васильева. В этой связи необходимо рассматривать две текста: редакторский постскриптум к статье Васильева и очерк «Странник на Золотом озере (из Путешествий по Алтаю)». В постскриптуме фиксируется фундаментальная связь между Востоком и Сибирью в контексте имперских интересов в регионе: «Нет сомнения, что не в наших интересах будет задерживать жизнь и развитие окраин, от которых зависит наша будущность на Востоке. Вопрос господства нашего в Азии и сохранения владений не в одной физической, военной, но и культурной силе, экономическая же и гражданская жизнь может развиться только при известном просторе и вне тех исключительных условий, в которых стоят окраины. Дайте света и простора, и жизнь наша в Сибири развернется полным цветом <…> Но для того чтобы быть нравственной силой, мы должны воспитать и себя, пробудить духовные силы русского общества на Востоке, возбудить его энергию и создать идею сознательного существования, – вот современная задача, содействовать которой мы поставим своею целью» [2, с. 6].

В культовом очерке «Странник на золотом озере» Н.В. Ядринцев с первых же слов погружает читателя в экзотику южного Алтая: «Величественные, девственные леса покрывают весь юго-восток Томской губернии <…> Здесь начинается пустыня, пред которой еще останавливается русская колонизация. Проезжая по лесным тропинкам этих дебрей, мы были приятно изумлены разнообразием растительности. Осина, береза, рябина, тополь, черемуха перемежались в пестрой зелени. Когда из долины р. Наймы, цветущей и покрытой сочными травами, мы совершили через горы перевал к Паспоулу, нас окружили огромные кедры, травы папоротника и репей, которые поднимались выше роста человека, сидящего на лошади. Дикий хмель обвивал деревья, подобно лианам. Среди кедров и сосен разрастались рябина, акация, бузина; кусты черемухи, смородины, малины, свешивали гроздья своих ягод. Местами выступал чистый лиственный лес. Когда мы поднялись на перевал, нас окружали прелестные парки из тополей, берета, сосен, зелень была свежая и сочная. Эта зелень живописно сбегала по склонам» [2, с. 11].

В этой статье образ Алтая раскрывается через его антропологию на примере описаний жизни и быта с. Кебезень, с 1857 года являвшегося станом Алтайской духовной миссии [5, с. 329]: «В 18 верстах от озера находится, однако, небольшое миссионерское селение Кебезень с жалкими избами и шалашами крещенных инородцев, здесь же помещается церковь и дом миссионера, почтенного старика, который кроме духовных врачеваний лечит окружающее население от зобов, давая настой грецкой губки. Этот первый оседлый стан переполнен сбродным людом: торгашами, обруселыми татарами, разными спекулянтами и хищниками черни, здесь же живут некоторые русские рыбопромышленники, ловящие на Телецком озере прекрасную рыбу, давно известную по вкусу, но доселе неопределенную наукою <…> В Кебезени мы чувствовали себя уже совершенно отчужденными от мира» [2, с. 12].

Далее идет рассказ о русском бродяге, потерявшем паспорт и деньги, но вместо жалости вызывавшего у местного населения только подозрение: «… Рассказ его возбудил крайнее недоверие во всех жителях, и личность казалась подозрительной» [2, с. 12]. Но далее мы узнаем, что это не просто странник, а обыкновенный труженик, забредший на Алтай в поисках работы, счастья и лучшей жизни в культурной пустыне (концепт «пустыня» вообще сквозной во всем первом номере «Восточного обозрения» – он используется 17 раз, из них 14 раз – в пределах очерка «Странник на Золотом озере»). Перед нами «… растерянная фигура, лицо простодушное, почти глуповатое, взгляд открытый, но упрямый, признак настойчивости характера, нескладная, тугая, с трудом выжимаемая речь, русая голова, крестьянские согнутые рабочие руки, следы долгого пути на ногах, в лице спокойствие, покорность…. Подле стоял ребенок лет 12 с покорным тихим лицом»[2, с. 12].

Но автор симпатизирует страннику, возлагает на него надежду, для него он образцовый колонист, «настоящий работник, виноградарь, истый завоеватель, земледелец с упорным трудом и мускулистыми руками» по сравнению с брокенским призраком Телецкого озера – «несчастным с куском золота, не знающим, что делать с ним в пустыне» [2, с. 12]. Вера странника: «Везде нужны руки, везде надо поробить», «Он не погибнет, не проклянет эти берега, потому что сумеет бросить вечное зерно в почву и взрастить колос. Это дороже золота!» [2, с. 12]. В глубине души автор очерка надеется, что русский народ, простой труженик найдет себе мирный путь на Телецкое озеро. Так в противовес дикому туземцу в «Восточном обозрении» появляется лейтмотив прагматичного русского человека, не только способного, но и должного (при соблюдении требований гуманности и цивилизованности к местному населению) осуществить культурно-экономическое освоение региона.

В статье «Положение Западно-Сибирской границы» (№ 23 от 9 июня 1983 года) говорится о самом южном участке – селении Кош-Агач, крайнем населенном пункте империи, в котором происходит активная торговля с Монголией и Китаем. Здесь автор статьи рассуждает об улучшении военного поста в Кош-Агаче, положении русских купцов, жизни инородцев (калмыков, киргизов (казахов). В этой статье половина Алтая, находящаяся дальше Онгудая, определяется совершенно диким и опасным местом, которое предприимчивые русские люди тем не менее преодолевают: «Урочище Кош-Агач (лавки русских купцов), находящееся близ китайской границы на Чуйской долине, составляющей юго-восточную часть Бийского округа Томской губернии, как известно, – пункт совершенно незаселенный и с бедной природой» [6, с. 1].

В материале «Воинственность сибиряков (Этнографическая заметка)», опубликованном в августовском номере за 1883 год, автор говорит о твердости духа сибирского охотника: «Заговорив об отсутствии воинственности в характере сибиряков, мы далеки, однако, от того, чтобы выводить из этого трусость. Достаточно взглянуть на сибирского крестьянина и особенно охотника в тайге, в тундре, в горах и пустыне, чтобы узнать, какая твердость духа таится в нем. Здесь видна выносливость и твердость человека закаленного, сознание испытанной силы, какое-то снисходительное отношение к слабейшему – например, к инородцу. Сибиряк называет его то «тварь», то «мыша» <…> На Бухтарме есть атлеты-охотники, боровшиеся с медведем и свалившие его на землю, а потом расправлявшиеся с ним ножом. Мы видали крестьян, которые после неудачного выстрела кидались с медведем в рукопашную и дрались прикладом и дулом ружья. У одного были прокушены щеки, у другого медведь вырвал часть бедра» [7, с. 13].

Таким образом, можно заключить, что образы Горного Алтая и его жителей, появлявшиеся на страницах «Восточного обозрения», благодаря автору или редактору Н.М. Ядринцеву являются далеко не случайными. Можно с уверенностью говорить о том, что Алтай, будучи одним из самых важных локусов его областнической имагинативной географии, выполнял важные знаковые функции территории, которую русские люди осваивают с большим энтузиазмом. При этом неизбежные конфликты между колонистами, путешественниками и инородцами в принципе разрешимы при грамотном и системном конструировании восточной политики империи.

Библиографический список

1. Шастина Т.П. Горный Алтай: бренд национальной окраины в раннесоветском и постсоветском иллюстрированном журнале. *Журналистский ежегодник*. 2015; № 4: 109 – 114.
2. Ядринцев Н.М. От редакции. *Восточное обозрение*. 1882; № 1, 1 апреля.
3. Михайлов Д.А. Сибирское областничество и зарождение алтайского национализма. *Этнографическое обозрение*. 2015; № 6: 68 – 85.
4. Ядринцев Н.М. Алтай (теленгитская песня). *Восточное обозрение*. 1883; № 30, 28 июля.
5. Николаев В.В. Алтайская духовная миссия и «инородцы» предгорий Северного Алтая. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2010; № 4: 329 – 335.
6. Ядринцев Н.М. Положение западносибирской границы. *Восточное обозрение*. 1883; № 3, 9 июня.
7. Ядринцев Н.М. Воинственность сибиряков (Этнографическая заметка). *Восточное обозрение*. 1883; № 34, 25 августа.

References

1. Shastina T.P. Gornyj Altaj: brend nacional'noj okrainy v rannesovetskom i postsovetskom illyustrirovannom zhurnale. *Zhurnalistskij ezhegodnik*. 2015; № 4: 109 – 114.
2. Yadrincev N.M. Ot redakcii. *Vostochnoe obozrenie*. 1882; № 1, 1 aprelya.
3. Mihajlov D.A. Sibirskoe oblastnichestvo i zarozhdenie altajskogo nacionalizma. *`Etnograficheskoe obozrenie*. 2015; № 6: 68 – 85.
4. Yadrincev N.M. Altaj (telengitskaya pesnya). *Vostochnoe obozrenie*. 1883; № 30, 28 iyulya.
5. Nikolaev V.V. Altajskaya duhovnaya missiya i «inorodcy» predgorij Severnogo Altaya. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2010; № 4: 329 – 335.
6. Yadrincev N.M. Polozhenie zapadnosibirskoj granicy. *Vostochnoe obozrenie*. 1883; № 3, 9 iyunya.
7. Yadrincev N.M. Voinstvennost' sibiryakov (`Etnograficheskaya zametka). *Vostochnoe obozrenie*. 1883; № 34, 25 avgusta.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 398 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00986

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru*

FEATURES OF SATIRE AND HUMOR IN ARCHAIC STORIES AND FAIRY TALES. The fairy tale, as one of the oldest genres of folklore that developed over many millennia of human society development, is of great interest as an artistic phenomenon that reflects many typical aspects of a certain historical reality, not only related to the early archaic period, but also to the late one, reflecting social and class conflicts. One of the features of fairy tales based on archaic motifs is the typification of the phenomena of a particular reality in a satirical way, which is especially evident in the plots depicting the hero's struggle with fantastic characters. The purpose of the article is to identify ways and techniques of satirical depiction in the plots of fairy tales of archaic content, to show specific techniques of satire, to determine the nature and features of their content. The author uses the method of artistic analysis of the structure of fairy tales, its genre functions and stylistic features.

Key words: **fairy tale, archaic plots, fantastic characters, satire techniques, hyperbole, contrast, repetitions.**

Ф.А. Алиева, *канд. филол. наук, зав. отделом фольклора Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ САТИРЫ И ЮМОРА В АРХАИЧЕСКИХ СЮЖЕТАХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК

Волшебная сказка как один из древнейших жанров фольклора, складывавшаяся на протяжении многих тысячелетий развития человеческого общества, представляет большой интерес как художественное явление, в котором нашли отражение многие типические стороны определенной исторической действительности, не только относящиеся к раннему архаическому периоду, но и к позднему, отражающему социально-классовые конфликты. Одна из особенностей волшебных сказок, основанных на архаических мотивах, заключается в типизации явлений той или иной действительности способом сатирического изображения, что особенно наглядно прослеживается в сюжетах, изображающих борьбу героя с фантастическими персонажами. Цель статьи заключается в том, чтобы выявить способы и приемы сатирического изображения в сюжетах волшебных сказок архаического содержания, показать конкретные приемы сатиры, определить характер и особенности их содержания. Автором был использован метод художественного анализа структуры волшебных сказок, её жанровых функций и стилистических особенностей.

Ключевые слова: **волшебная сказка, архаические сюжеты, фантастические персонажи, приемы сатиры, гипербола, контраст, повторы.**

Волшебная сказка в фольклоре народов Дагестана прошла длительный путь своего исторического развития – от древнейшей структуры, основанной на архаических мотивах, до классических жанровых образований, что и определило её сюжетный состав. Репертуар волшебных сказок представлен как повествованиями с архаическими элементами, обязанными своим происхождением древнейшим эпохам – о борьбе с фантастическими персонажами, олицетворяющими темные и враждебные народу силы природы, так и сказками с социальным конфликтом эпохи феодализма – о борьбе против конкретных врагов-ханов, царей и т.д.

В процессе длительного бытования жанр волшебной сказки подвергался эволюционному развитию – трансформации, переосмыслению сюжетов, мотивов, образов. Немаловажную роль в этом процессе сыграли и приемы сатирического изображения как средства художественной типизации, выражающие народные стремления, чаяния и ожидания.

Из работ, имеющих непосредственное отношение к данной теме, следует назвать статью В. Новикова «Сатира в русской волшебной сказке», в которой на большом фактическом материале рассматриваются наиболее характерные приемы и средства сатирического изображения в русской волшебной сказке. Статья содержит ряд интересных и важных для нас наблюдений и выводов. Так, автор в ней отмечает, что «особенностью сатиры волшебной сказки является то, что она тесно переплетается с фантастикой и развивается в строго ограниченных рамках фантастического сюжета» [1, с. 60 – 61].

Вопросам сатиры и юмора на дагестанском материале посвящена статья У. Далгат «Юмор и сатира в дагестанском фольклоре» [2], в которой обстоятельно и широко рассматриваются особенности сатиры и юмора, анализируются приемы и средства сатиры в различных жанрах фольклора народов Дагестана. Автор убедительно характеризует особенности сатирической струи в народном творчестве в её тесной связи с конкретной исторической действительностью, её обусловленность временем и задачами эпохи, ибо вопрос о сатире и её эволюции в жанрах фольклора следует рассматривать, исходя из общих закономерностей развития общества, степени развития общественного мировоззрения и сознания народа, отразившегося в них на разных этапах его развития, что может быть достигнуто лишь при конкретно-историческом подходе к данной проблеме.

С этой целью нами привлечены волшебные сказки, более ранние по своему историческому происхождению, в которых сохранились архаические элементы и мотивы, чуждые столкновениям классовых интересов. Это сказки с изображением в них фантастических персонажей, чудовищ, всевозможных чудесных явлений и предметов. К ним следует отнести лезгинскую сказку «Семиаршинный богатырь Зулум-Магома» [3, с. 62], лакские – «Мать» [3, с. 138], «Безносый всадник» [3, с. 75], даргинскую «Чудеснорожденный богатырь» [4, с. 44], аварскую «Морской конь» [5, с. 102], «Черный нарт» и др. [5, с. 99 – 100].

Специального конфликта в них еще нет, герои здесь встречаются с волшебными существами, вступают с ними в борьбу; юноша вступает в борьбу с аждахой, ведьмой, Бабой-ягой, Карт (Харт) и т.д. Все это отголоски древнего социального устройства, древних, доклассовых форм борьбы с природными силами, когда человек еще находился во власти первобытных религий, в очень большой зависимости от сил природы, верил в существование живых фантастических существ. В фольклоре первобытной эпохи зафиксировано ранее представление о существовании живых фантастических существ. У. Далгат отмечает: «Древние мифы чеченцев и ингушей подтверждают непосредственную веру людей в реализм фантастических образов» [6, с. 65].

Однако в процессе эволюции народного мировоззрения фантастические представления постепенно утрачивают не только религиозный смысл, в них усиливается и эстетическое содержание. Так, в героическом эпосе эстетическая функция мифологических образов заметно возрастает. Здесь иной раз эпические герои не только посмеиваются над богами, но и сокрушают их. Эта эволюция в развитии народных воззрений отчетливо прослеживается и в волшебных сказках. Для рассматриваемых нами волшебных сказок с архаическими элементами характерно то, что фантастические существа в них представлены в комическом плане, то есть – подвержены осмеянию.

Изображение некогда грозных и таинственных сил природы в смешном и комическом свете – это свидетельство победы человека над страхом. Как подчеркивает М. Бахтин, «это ощущение победы над страхом – очень существенный момент средневекового смеха; оно находит свое выражение в ряде особенностей смеховых обрядов средневековья. Эта победа над страхом есть одновременно и его развенчание, и его обновление, и его переход в веселье» [7, с. 105].

Эти мысли представляются для нас весьма ценными в плане выявления сущности комического и на материале дагестанского фольклора. Именно в преодолении чувства страха, в осознании превосходства человека над злыми и таинственными силами природы и заключается сущность комического в волшебных сказках с архаическими элементами. Так, обратимся к сказке «Семиаршинный богатырь Зулум-Магома», сюжет которой построен на столкновении героя с фан-

тастическим существом-драконом. Сказка свидетельствует о традиционных мотивах древней борьбы человека с враждебными ему силами природы. Возможно, что ядро ее возникло еще в доклассовую эпоху и носит отпечаток коллективистического родового мировоззрения, о чем свидетельствует мотив требования выкупа за воду у хозяев стихий. Но в данной сказке мы видим активность героя, которая отвергает этот древний обычай – отдавать девушек в качестве выкупа хозяину стихий. Такой выкуп рассматривается как вынужденный, и сказка изображает открытую борьбу со зверем, показывает смелость человека. Позднее, при обострении внутриродовых и классовых противоречий сказки с доклассовыми сюжетами о борьбе человека с природой могли обрастать новыми мотивами, но основной конфликт в них вытекает из ситуации борьбы с враждебными народу стихийными силами природы. И можно предполагать, что подобные сказки отражают тот этап в развитии народных воззрений, когда люди стали чувствовать себя гораздо увереннее по отношению к природе и ее стихийным силам, вера в духов настолько падает, что они становятся в сознании человека просто сказочными персонажами, олицетворяющими те или иные враждебные человеку силы.

Комический эффект в изображении фантастического персонажа – дракона основывается на противоречии между сущностью и формой. Грозное и страшное фантастическое существо, наделенное необыкновенной силой, громадными размерами, на деле обнаруживает свое бессилие в борьбе с человеком.

Одним из средств создания комического эффекта в сказке является гипербола. Гипербола находит широкое применение в волшебных сказках. У. Далгат на материале кавказского фольклора отмечает два вида гиперболы: первый вид – это гипербола прямолинейная, она обусловлена определенным мировоззрением народа, его реальными представлениями, при этом возможно преувеличение и стихийной силы, либо олицетворение человеческого могущества в образах великанов, либо понятие о каком-то историческом народе» и т.д. [6, с. 89]. Второй вид гиперболы – относительная, она имеет сугубо поэтическое назначение. В большинстве случаев эта гипербола основывается на художественных построениях и приемах эпического действа. Тогда любой преувеличенный объект, будь то олицетворенная стихия, могучее божество, страшный враг в виде чудовищ и т.д., теряет свое первоначальное буквальное значение. В таком случае гипербола может быть использована в любом художественном произведении в развлекательных, воспитательных и других целях» [6, с. 90].

Фантастический персонаж в вышеназванной сказке дан в гиперболическом плане, он обрисован чрезмерных размеров, он до того страшен и могуч, что, когда герой бьет его саблей или мечом, он принимает его удары за укусы мух и даже не реагирует на них. Но гиперболизация в рассматриваемом сюжете не утверждает непосредственно веру в их существование, а служит цели его развенчания, т.е. раскрытию идейного замысла сказки. Здесь гиперболизируются и сама схватка героя с чудовищем, и внешний вид чудовища, и качества самого героя, и все эти виды гиперболы выражают идею превосходства человека над злом.

Так, гиперболизация борьбы с чудовищем в сказке «Семиаршинный богатырь Зулум-Магома» носит следующий характер: в начале мы видим здесь столкновение героя с трехглавым драконом, затем с пятиглавым, а далее – с семиглавым. Причем в описаниях каждой очередной схватки с чудовищем степень тяжести борьбы усиливается: трехглавого дракона герой одолевает легко и быстро (…Ударил он дракона копьем, тот свалился и сразу издох…), пятиглавого – только после второго удара, а с семиглавым расправляется уже после длительной борьбы. О грандиозности предстоящей борьбы героя с драконом дает представление и авторская речь, в которой сообщается, что никто до сих пор не мог одолеть дракона.

В названной сказке, как видим, использован также широко распространенный в волшебных сказках прием повтора, который в этих случаях служит для усложнения препятствий и тем самым – для героизации образа. Чаще всего троекратны препятствия, воздвигаемые сказочником перед героем. При этом каждое последующее препятствие труднее и сложнее предыдущего. Они используются с целью показа нарастающей трудности выполняемых героем задач и тем самым – возвышения выходца из простого народа.

Степень тяжести борьбы усиливается и гиперболизацией положительного героя. Как мы отметили, образ положительного героя гиперболизован; уже по названию сказки можно судить о ее герое и его достоинствах. Сказка начинается с подробного описания необычайного аппетита, граничащего с обжорством. Он съел все чуреки, имеющиеся в доме, потом напек себе чуреков из двух мешков муки и их съел. Поймал в соседнем дворе буйволенка за рога, зарезал и сразу же съел. Здесь подчеркивается, что даже целый буйволенок был для него, что капля воды для горячей жаровни.

Такой необыкновенный аппетит в нем сочетается и со сверхъестественной физической силой. Изображение физической силы здесь также гиперболизовано. В сказке отмечается: когда «горец собрал весь срубленный им лес в одно место, то получилась такая гора дров, что она закрыла солнечный свет, а на землю легла большая тень… Он настолько силен, что пятисотпудовое копье, брошенное им в небо, падает на голову великана и, отскочив вверх, словно входит в землю на пятьсот саженей… И вся эта необычайная физическая сила героя в сказке устремляется на борьбу с чудовищем – драконом.

Такое гиперболизированное изображение борьбы с чудовищем углубляет идейный замысел сказки, так как основная цель в ней – показать необычайное мужество, силу и отвагу героя. В ней подчеркивается, что, несмотря на тяжесть борьбы, победа героя над темными силами неизменна. Так гиперболизация выявляет идейный замысел сказки, усиливая ее эстетическое звучание. В значительной степени этому способствуют и приемы контраста в изображении фантастических персонажей.

Контрастны изображения чудовищ и внешне. Во внешности их подчеркиваются уродливые черты и страшный облик. В изображении фантастических персонажей мы также наблюдаем стремление показать врага не только страшным, но и отвратительным, осмеять его, т.е. его изображение часто получает гротескные черты: враг наделяется чертами, делающими его безобразным, а в своем безобразии – смешным.

Так, например, в приведенных сказках врывается див в комнату, подобно черному вихрю с огромной головой, коротким туловищем. Аждаха или дракон непременно изображаются трех-, четырех-, пяти-, семиглавыми, с молнией в глазах, огненным дыханием: ведьма, баба-яга и старуха Харт изображаются с одним глазом на лбу и т.д. Таким образом, прием контрастности образов позволяет в положительном герое подчеркнуть все лучшее, возвышающее его в глазах слушателей, а в чудовище – все отрицательное, достойное осмеяния и осуждения.

Фантастические персонажи и чудовища в сюжетах с архаическими элементами представлены в различных ситуациях столкновений и борьбы с ними народных героев. Так, лакская сказка «Мать» в основе своей носит героический характер. Сюжетное содержание ее составляет описание различных подвигов героя, который отправляется на поиски матери, похищенной злыми и темными силами. Весь сюжет сказки насыщен подробными описаниями героизма и храбрости положительного героя. В сказке изображены эпизоды его столкновений с чудовищем, он смело вступает в борьбу сначала с одним аждахой, затем с четырех- и пятиглавыми аждахами и, наконец, с трудом одолев семиглавого аждаху, освобождает мать.

В сказке имеется и побочный конфликт – распря между братьями из-за невесты, но основная идея ее вытекает из мотива освобождения героем матери от злых и таинственных сил.

Изображая столкновение героя с фантастическими персонажами, сказка неизменно рисует победу героя над ними, в чем сказывается осознание народом своей силы над темнотой и суеверием. Одна из ярких картин комической обрисовки фантастического персонажа дана в даргинской сказке «Сухнат и лиса» [8, с. 93]. В ней рассказывается о том, как бедный пастух Сухнат, перехитрив хана, с помощью хитроумных проделок лисы становится богатым, женится на ханской дочери и живет счастливо, не зная ни горя, ни печали.

Сюжет этой сказки отражает явления позднего периода исторического развития общества. Основной конфликт в ней построен на социальных противоречиях. Не борьба с фантастическими персонажами или просто героические подвиги в ней составляют основное содержание, а формы протеста с конкретным реальным врагом. В сказку также введен эпизод борьбы с чудовищем – драконом, но он здесь лишен грозной силы и выглядит как обыкновенный сказочный персонаж; он так же глуп, жалок и труслив, как и хан, такой же недотепа, которого легко обмануть и провести. Комическое изображение дракона достигается обрисовкой картины трусости и бегства: услышав барабанный бой, он верит лисе, что это войска направляются против него, и от страха прячется в стог, что и надо было лисе. Она поджигает стог, и дракон погибает.

Столь же комически выглядит и другой дракон в этой сказке, который, увидев направляющегося в его сторону человека, от страха удирает и бросается в море. Сказка, таким образом, раскрывает мысль о том, что народный герой, хотя и с помощью волшебства, сильнее всех и всякой нечистой силы, в которой в фантастическом образе изображались реальные враги, а также все чуждое трудовому народу. Конфликт с драконом в данном случае вводится в сказку как дополнительный, помогающий глубже раскрыть ее идейное и эстетическое содержание. Так, в финале сказки приводится комическая сцена одурачивания героем хана, в которой наиболее ярко раскрывается его сатирическая обрисовка.

Рассматривая волшебные сказки с изображением фантастических персонажей, олицетворяющих собой социальные силы, можно убедиться в том, что сатирическая обрисовка в них выступает ярче и заостреннее. Так, например, своеобразную сатирическую заостренность их изображению придает наделение отрицательных персонажей конкретными чертами представителей господствующих классов. Почти во всех сказках, в которых эти персонажи олицетворяют социальные силы, подчеркиваются их богатства, несметные владения. Так, в даргинской сказке «Деньги и Чупан» [4, с. 105] у побежденной Бабы-яги «добра в доме было много – даже колышки в стене были из золота». Змей – великан из лакской сказки «Сунуна» [8, с. 137] – владеет множеством табунов, стад, золотом и серебром. В пещере из сказки «Сулейман и циклоп» было много всякого добра.

Характерными чертами фантастических персонажей, олицетворяющих социальные силы, являются алчность, кровожадность, жажда наживы. Именно эти качества присущи одному из популярных образов волшебных сказок – Бабе-яге. Этот образ в отличие от других персонажей крайне противоречив. В одних сказках она выступает в роли покровительницы героя, в других – его злой и коварной противницей. Предлагались различные толкования этого образа. По всей вероятности, образ Бабы-яги пережил значительную эволюцию, вызванную социально-историческими причинами: с падением матриархата падает и её авторитет как повелительницы и властительницы, она превращается, как отмечает В. Я. Пропп, в «полугероический, полукомический гротеск» [9, с. 40].

В даргинской сказке «Одноглазый» [10, с. 63] столкновение героя с аждахой несколько иного плана: оно носит характер состязания в сообразительности и находчивости аждахи и героя. Двое старших братьев не выдерживают испытаний, а самый младший побеждает его, причем не физической силой, а умом и смекалкой. Так, например, на вопрос аждахи, знает ли он сказки или песни, не то в противном случае его постигнет судьба братьев, он отвечает, что знает и песни, и сказки, но расскажет только при одном условии: если во время рассказа аждаха не вымолвит ни слова, не скажет ни «да», ни «нет». Если же аждаха нарушит это условие, то он (герой) будет вынужден снести с него кожу шириной в локоть.

Большого комического эффекта достигает сцена одурачивания аждахи, когда юноша начинает рассказывать всякого рода небылицы. Тут дракон, забыв об условии, восклицает: «Ну и здорово же ты врешь!», чего и нужно было герою. Так, ловкостью и хитростью герой одурачивает чудовище. Таким образом, развитие сатиры создавало благоприятную почву для появления новых форм сатирических сюжетов.

Основной прием в сатирическом изображении фантастических персонажей, олицетворяющих собой социальные силы, – заострение, преувеличение их главной черты. В сказках, изображающих ведьму (Бабу-ягу), такие ее качества, как прожорливость, жажда наживы, глупость, трусость, проявляемые в конкретных действиях, показаны в преувеличенном виде, что дает возможность выделить ее главную черту, а это, в свою очередь, ведет к углублению образа, помогает глубже вскрыть его сущность. При этом важно отметить, что прием гиперболизации, преувеличения в изображении фантастических персонажей претерпевает существенные изменения. Если в сюжетах с архаическими элементами гипербола основана на преувеличении их физической силы, размеров, аппетита и т.д., то по мере усиления сатирического начала и накопления в самом образе новых качеств изменяется и сам способ его изображения. Он основывается на заострении какой-либо основной черты, способствуя более яркому выявлению сущности образа или явления, не искажая действительности.

Библиографический список

1. Новиков Н.В. Сатира в русской волшебной сказке. *Русский фольклор. Материалы и исследования.* Москва – Ленинград, 1957; Т. II.
2. Далгат У.Б. *Юмор и сатира в дагестанском фольклоре.* Москва: Издательство АН СССР, 1960.
3. *Сказки народов Дагестана*. Составитель Х.М. Халилов, М.-З.О. Османов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1989.
4. *Даргинские сказки*. Составитель М.-З.О. Османов. Москва: Издательство «Восточная литература», 1963.
5. *Аварские народные сказки*. Составитель Д. Атаев. Москва: Издательство «Восточная литература», 1972.
6. Далгат У.Б. *Героический эпос чеченцев и ингушей.* Издательство: «Наука», 1972.
7. Бахтин М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и ренессанса.* Москва: Издательство «Художественная литература», 1965.
8. *Сказки народов Дагестана*. Составитель Х.М. Халилов. Москва, 1965.
9. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки.* Ленинград, 1946.
10. Алиева Ф.А. *Даргинские народные сказки. Новые варианты известных сюжетов.* Махачкала: ООО «Деловой мир», Махачкала, 2006.

References

1. Novikov N.V. Satira v russkoj volshebnoj skazke. *Russkij fol'klor. Materialy i issledovaniya.* Moskva – Leningrad, 1957; T. II.
2. Dalgat U.B. *Yumor i satira v dagestanskom fol'klore.* Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960.
3. *Skazki narodov Dagestana*. Sostavitel' H.M. Halilov, M.-Z.O. Osmanov. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1989.
4. *Darginskie skazki*. Sostavitel' M.-Z.O. Osmanov. Moskva: Izdatel'stvo «Vostochnaya literatura», 1963.
5. *Avarskie narodnye skazki*. Sostavitel' D. Ataev. Moskva: Izdatel'stvo «Vostochnaya literatura», 1972.
6. Dalgat U.B. *Geroicheskij `epos chechencev i ingushej.* Izdatel'stvo: «Nauka», 1972.
7. Bahtin M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i renessansa.* Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1965.
8. *Skazki narodov Dagestana*. Sostavitel' H.M. Halilov. Moskva, 1965.
9. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki.* Leningrad, 1946.
10. Alieva F.A. *Darginskie narodnye skazki. Novye varianty izvestnyh syuzhetov.* Mahachkala: OOO «Delovoj mir», Mahachkala, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00987

Bagiyan A.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: alexander.0506@mail.ru*

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*

LANGUAGE MEANS OF THE EVALUATION CATEGORY IN THE ENGLISH-LANGUAGE PEDAGOGICAL INTERNET DISCOURSE. The article is dedicated to the study of the implementation of the language category of evaluation in the English-language pedagogical Internet discourse. The aim of this work is to study and analyze the linguistic specifics of the English-language pedagogical Internet blogs, which represents positive and negative evaluation in the process of speech interaction. It is identified that the characteristic feature of the expression of evaluation in the investigated type of discourse is the strengthening of positive evaluation by means of discourse elements in the function of intensifiers, contributing to the emotional impact on the recipient. The rationality of positive and negative evaluation is emphasized by downtoners and commentary markers. Frequent expressions of positive evaluation indicate the communicative focus of pedagogical blogs.

Key words: **English-language pedagogical Internet discourse, category of evaluation, positive evaluation, negative evaluation, discourse elements.**

А.Ю. Багиян, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: alexander.0506@mail.ru*

М.Л. Авакова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: marina-avakova@yandex.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). Проект № 20-012-00364-А.

Статья посвящена исследованию реализации языковой категории оценки в англоязычном педагогическом интернет-дискурсе. Целью данной работы является изучение и анализ языковой специфики англоязычных педагогических интернет-блогов, репрезентирующей позитивную и негативную оценку в процессе речевого взаимодействия. Выявлено, что характерной особенностью выражения оценки в исследуемом типе дискурса является усиление позитивной оценки при помощи дискурсивных элементов в функции интенсификаторов, способствующих оказанию эмоционального воздействия на адресата. Характер рациональности позитивной и негативной оценки подчеркивается деинтенсификаторами и комментирующими маркерами. Частотные выражения усиления позитивной оценки свидетельствуют о коммуникативной направленности педагогических блогов.

Ключевые слова: **англоязычный педагогический интернет-дискурс, категория оценки, позитивная оценка, негативная оценка, дискурсивные элементы**.

В современной лингвистической науке возрастающий интерес к виртуальному общению в значительной степени обусловлен интенсивным развитием процесса информатизации. Внимание ученых акцентируется на изучении механизмов профессионального общения в различных социальных институтах, включая сферу образования. Необходимость изучения педагогического интернет-дискурса продиктована новыми возможностями обучения посредством информационно-коммуникативных технологий.

По мнению ученых, педагогический дискурс как один из типов институционального дискурса, представляющего собой общение в рамках статусно-ролевых отношений, характеризуется наличием цели, а именно социализации нового члена общества, коммуникативных стратегий и интенций, ценностной составляющей, проявляющейся в приобщении нового члена общества к культурным ценностям социума. Подчеркнем, что ключевой характеристикой педагогического дискурса является осуществление интеллектуального взаимодействия – обмена информацией, ее интерпретации, усвоения и актуализации [1 – 4].

Теоретическая значимость данной работы состоит в расширении знаний о педагогическом интернет-дискурсе в общем, языковых способах реализации категории оценки в отдельном жанре педагогического дискурса – интернет-блоге в частности. Практическая значимость данной работы видится в преподавании учебных курсов по дискурсивному анализу и профессионально ориентированной речи.

Целью данной статьи является выявление и описание языковых средств реализации категории оценки, лежащей в основе высказываний, содержащих оценочность, и выражающейся в процессе речевого взаимодействия в рамках англоязычного педагогического интернет-дискурса.

В ходе достижения поставленной цели и задач в работе применялись такие методы лингвистического анализа, как дискурсивный анализ, с целью выявления и описания языковых средств реализации категории оценки, метод лингвистического описания, методы контекстуального и статистического анализа.

В качестве источника фактического материала было проанализировано 50 статей англоязычных педагогических блогов (ETJ Blog, The Secondary English Coffee Shop, Better at English) с целью выявления и описания языковых средств реализации категории оценки, подтверждающих коммуникативную направленность данного жанра педагогического интернет-дискурса.

Педагогический интернет-дискурс, рассматриваемый в данной статье в рамках жанра педагогического блога, по мнению исследователей, представляет собой речевое взаимодействие, происходящее посредством интернет-коммуникации, исходя из заданной ситуации, и раскрывающее личностные характеристики автора и адресата. Языковые особенности педагогического блога обусловлены его ключевой коммуникативной функцией, побуждающей читателей к обсуждению поставленной проблемы, различного рода дискуссиям и комментариям [5; 6].

В исследованиях, посвященных изучению интернет-дискурса, рассматриваемому учеными как межличностная коммуникация посредством сети Интернет, подчеркиваются основные характеристики коммуникативных процессов, включающие интерактивность, информационную наполненность, опосредованный тип взаимодействия, где принимается во внимание создание текста в сочетании с прагматическими, социокультурными и психологическими факторами с учетом специфики виртуальной реальности. При этом запись, хранение и презентация коммуникационных данных представлены коммуникационными инструментами данного типа дискурса как в текстовом, так и в аудио- и видеоформатах [7; 8].

Рассматриваемый в данной статье педагогический интернет-дискурс в рамках интернет-блогов, в содержании которых отражены личностно ориентированные характеристики авторов и адресатов [6], приобретает все большую популярность. Коммуникативное взаимодействие в данном жанре педагогического интернет-дискурса строится на возможности адресатов участвовать в дискуссиях, комментировать регулярно добавляемые записи, расположенные в обратном хронологическом порядке, содержащие тексты и аудиовизуальные ресурсы, авторы которых характеризуются публичностью [7]. Коммуникативная направленность педагогических блогов проявляется, по мнению ученых, в основной цели их авторов – предоставить адресатам возможность свободного общения в форме открытых обсуждений рассматриваемых вопросов [6].

В рамках анализа интернет-блогов характерной особенностью выступает использование языковых средств, присущих разговорной речи, таких как восклицательных и вопросительных предложений, формул вежливости, вводных конструкций, сегментированных предложений, лексики с экспрессивной семантикой [5].

В ходе исследования фактического материала в сообщениях авторов педагогических интернет-блогов было выявлено употребление высказываний, содержащих оценочность, в основе которых реализуется глобальная категория оценки, выражение положительного или отрицательного смыслового отношения, характеристики явления, человека, предмета.

Категория оценки, рассматриваемая в лингвистической литературе как собственно человеческая категория, которая задана физической и психической природой человека, служит инструментом анализа объекта и его свойств с позиции целей и интересов субъекта, дающего оценку в процессе его мышления и взаимодействия с окружающей действительностью [9].

Оценка как средство выражения позиции автора по отношению к сообщаемому способствует косвенному воздействию на оценочную позицию адресата, служит средством организации дискурса, поддержания и сохранения коммуникативного взаимодействия [10; 11]. К языковым средствам реализации категории оценки относятся комментирующие маркеры оценки (*fortunately*, *amazingly*, *sadly*), маркеры изъяснения (*precisely*, *generally*), акцентирующие маркеры (*really*, *by no means*, *to say the least*) [12], интенсификаторы (*entirely*, *rather*, *very*), деинтенсификаторы (*somewhat*, *sort of/kind of*, *slightly*) [11], определяемые исследователями также как прагматические маркеры [13], дискурсивные частицы, дискурсивные маркеры, дискурсивные формулы [14; 15], позиционирующие коммуникантов в дискурсивном событии. Данные языковые единицы способствуют усилению позитивного и негативного характера оценки или смягчению негативной оценки, передаваемой аксиологическими номинативными языковыми средствами [11; 16].

В данной работе представленные языковые средства рассматриваются как дискурсивные элементы реализации позитивной и негативной оценки, сопровождающие высказывания с оценочным смыслом, оказывающие эмоциональное воздействие на адресата и способствующие коммуникативной интеракции в рамках педагогического интернет-блога.

В ходе исследования сообщений педагогических интернет-блогов было выявлено, что характерной особенностью реализации категории оценки в данном типе дискурса является выражение позитивной оценки (70,4% случаев употребления от общего количества оценочных высказываний). Отметим, что негативно маркированные оценочные высказывания зарегистрированы как в случаях смягчения данного типа оценки (23%), так и усиления (7,6%).

Рассмотрим примеры реализации категории оценки в сообщениях авторов интернет-блогов, содержание которых посвящено исследованию различных лексико-грамматических аспектов изучения английского языка и методов обучения.

В примере (1) представлено усиление позитивной оценки при помощи дискурсивного элемента *pretty*. Автор, объясняя употребление сленговых выражений, в качестве примера приводит один и тот же микродиалог несколько раз (*Speaker A: Hey, how'd you do on your math test? Speaker B: Oh my god. You won't believe how hard it was. I'm sure I failed.*), отмечая далее, что его контекст является подходящим для анализа изучаемых лексических единиц.

(1) … So let's go with our math test example. I think for the rest of these words, the context of doing poorly and failing a test ***is a pretty good one****. So I'm going to stick to that for the rest of the examples* [17].

В следующем примере (2) рассматривается позитивная оценка, маркируемая дискурсивными элементами *personally*, *I think*. В данном отрывке автором комментируется нарушение грамматических правил английского языка в обсуждаемой речи писателя.

(2)… If you google something like stupid English grammar rules, you'll find a lot of examples of so-called rules that other native speakers of English don't think they should have to follow. So here we have a professional writer going on a crusade to change a grammar rule that he thinks is dumb. ***Personally, I think it's awesome!*** [18].

Позитивная оценка в данном примере приобретает характер рациональности за счет употребления комментирующих дискурсивных элементов, способствующих выражению мнения (*personally*, *I think*).

Рассмотрим примеры реализации смягчения и усиления категоричности негативной оценки, закрепленной семантически в языковых единицах, подчеркивающих негативное отношение к каким-либо явлениям.

В примере (3) представлено смягчение негативной оценки при помощи деинтенсификатора *a bit*, смягчающего неодобрительное мнение учителя, автора сообщения, по поводу употребления конструкции *'You don't say'* с целью выражения удивления.

(3)….Now, I know I've heard some of my students react with this one: You don't say. ***Well****,* ***I don't know. It sounds a bit corny****. It does sound like something maybe my grandparents would say. You don't say.* ***I don't' know****.* ***I don't think*** *that's the most common way to react with surprise anymore. In my humble opinion. Here's one for you: I can't believe it! Un-freakin' – believable! Unbelievable!* [19].

Отметим, что в данном примере выражение неодобрения сопровождается употреблением дискурсивных элементов *well*, *I don't know*, *I don't think*, что указывает на рациональный характер оценки.

В следующем примере (4) рассматривается усиление негативной оценки, выраженной автором сообщения относительно собственного опыта изучения иностранного языка, при помощи аудиокурса.

(4) … I also practiced a "listen and repeat" style audio course (I think it was Pimsleur). ***Honestly, the course was not compelling or interesting****, but I forced myself to do it – the whole thing – several times. I really focused on getting the pronunciation as good as I could when I was repeating out loud, and I really think this did a LOT to help my understanding.* ***I admit****,* ***sometimes all this was pretty boring****. And at first* ***it was really difficult and frustrating****. But I persisted* [20].

В данном сообщении при помощи интенсификаторов *pretty*, *really* (*pretty boring. really difficult and frustrating*) подчеркиваются трудности и недовольство автора процессом самостоятельного обучения. Дискурсивные элементы *honestly*, *I admit* в данном отрывке, выступая в качестве комментария к основному сообщению, придают личностно ориентированный характер мнения автора.

В примере (5) представлена реализация негативной оценки при помощи дискурсивного элемента *just*, способствующего ее усилению. В тексте автора со-

общения подчеркивается невозможность использования метода ‘мозгового штурма’ при обучении написанию эссе в рамках дистанционного обучения во время пандемии.

(5) Usually, with in-person instruction, I include various group brainstorming activities in my essay writing units. Some of the best in-person group brainstorming activities include a shared piece of large paper, a group of kids, and some markers. Easy peasy! ***However, this group essay brainstorming method just isn’t an option during the pandemic*** [21].

В данном примере негативная оценка сопровождается употреблением дискурсивного маркера *however*, подчеркивающего противопоставление позиций автора относительно условий обучения.

Таким образом, элементы дискурса, функционирующие в качестве интенсификаторов, деинтенсификаторов, комментирующих и акцентирующих маркеров, способствуют реализации категории оценки, актуализации отношений, мнений, суждений, самопрезентации в межличностной глобальной коммуникационной среде.

Проведенный анализ педагогических интернет-блогов с целью выявления и описания языковых средств реализации категории оценки позволил обозначить языковые средства усиления позитивной и негативной оценки (*definitely*, *extremely*, *just*, *pretty*, *really*, *totally*) и смягчения негативной оценки (*a bit*, *just*, *sort of / kind of*) в данном жанре педагогического дискурса. Дискурсивные элементы *I admit*, *I think*, *I know*, *honestly*, *personally*, *you know*, *well* подчеркивают обдуманность, объяснение, рациональный характер выражаемых оценочных суждений в ситуациях реализации как позитивной, так и негативной оценки. Частотные выражения усиленной позитивной оценки свидетельствуют о создании благоприятных условий для межличностного взаимодействия, намерении адресантов получить одобрение своих мнений и суждений, коммуникативной направленности педагогических интернет-блогов.

Библиографический список

1. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград: Перемена, 2000: 5 – 20.
2. Поспелова Ю.Ю. Педагогический дискурс и его характеристики. *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова*. 2009; № 1: 307 – 310.
3. Нерсесян Г.Р. Концептосфера современного англоязычного педагогического дискурса. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2020; № 1: 69 – 74.
4. Будняя О.Н. Роль когнитивно-креативной среды в формировании билингвальной личности младших школьников. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 1-2 (31): 38 – 42.
5. Гермашева Т.М. Исследование лингвистических и паралингвистических характеристик блог-дискурса. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2010; № 126: 150 – 155.
6. Бажалкина Н.С. Жанровые особенности интернет-блога в педагогическом дискурсе. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2016; Т. 13, № 1: 131 – 141.
7. Ушаков А.А. Интернет-дискурс как особый тип речи. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2010; № 4: 170 – 174.
8. Загоруйко И.Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве. *Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова*. 2012; № 3: 56 – 60.
9. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. М.: Едиториал УРСС, 2002.
10. Thompson G., Hunston S. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse.* Oxford: Oxford University Press, 2000.
11. Martin J.R., White P.R.R. *The Language of Evaluation. Appraisal in English.* NY: Palgrave Macmillan, 2005.
12. Fraser B. Pragmatic Markers. *Journal of Pragmatics.* 1996; № 6 (2): 167 – 190.
13. Aijmer K. *Understanding Pragmatic Markers. A Variational Pragmatic Approach*. Edinburgh University Press, 2013.
14. Fischer K. *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier. 2006.
15. Bagiyan A.Y., Shiryaeva T.A., Alikaeva,L.S., Dotkulova Z.O., & Toguzaeva M.R. Forming professional identity in popular science IT discourse: discursive markers and their functional diapason . *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2019; № 7 (6): 263 – 270.
16. Ефименко Т.Н. Аксиологическая лексика как инструмент формирования смысла в медиаполитическом дискурсе. *Парадигма гуманитарных знаний начала XXI века*. Москва: Диона, 2020: 19 – 23.
17. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/046-five-american-english-slang-expressions
18. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/045-stupid-english-grammar-rules-transcript
19. *ETJ Blog*. Available at: http://englishteacherjohn.com/blog/
20. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/listening-a-lot-for-language-learning
21. *The Secondary English Coffee Shop*. Available at: https://secondaryenglishcoffeeshop.blogspot.com/

References

1. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*. Volgograd: Peremena, 2000: 5 – 20.
2. Pospelova Yu.Yu. Pedagogicheskij diskurs i ego harakteristiki. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova*. 2009; № 1: 307 – 310.
3. Nersesyan G.R. Konceptosfera sovremennogo angloyazychnogo pedagogicheskogo diskursa. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2020; № 1: 69 – 74.
4. Budnyaya O.N. Rol' kognitivno-kreativnoj sredy v formirovanii bilingval'noj lichnosti mladshih shkol'nikov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2014; № 1-2 (31): 38 – 42.
5. Germasheva T.M. Issledovanie lingvisticheskih i paralingvisticheskih harakteristik blog-diskursa. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2010; № 126: 150 – 155.
6. Bazhalkina N.S. Zhanrovye osobennosti internet-bloga v pedagogicheskom diskurse. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2016; T. 13, № 1: 131 – 141.
7. Ushakov A.A. Internet-diskurs kak osobyj tip rechi. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2010; № 4: 170 – 174.
8. Zagorujko I.N. Internet-diskurs v sovremennom kommunikacionnom prostranstve. *Vestnik KGU imeni N.A. Nekrasova*. 2012; № 3: 56 – 60.
9. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. M.: Editorial URSS, 2002.
10. Thompson G., Hunston S. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse.* Oxford: Oxford University Press, 2000.
11. Martin J.R., White P.R.R. *The Language of Evaluation. Appraisal in English.* NY: Palgrave Macmillan, 2005.
12. Fraser B. Pragmatic Markers. *Journal of Pragmatics.* 1996; № 6 (2): 167 – 190.
13. Aijmer K. *Understanding Pragmatic Markers. A Variational Pragmatic Approach*. Edinburgh University Press, 2013.
14. Fischer K. *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier. 2006.
15. Bagiyan A.Y., Shiryaeva T.A., Alikaeva,L.S., Dotkulova Z.O., & Toguzaeva M.R. Forming professional identity in popular science IT discourse: discursive markers and their functional diapason . *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2019; № 7 (6): 263 – 270.
16. Efimenko T.N. Aksiologicheskaya leksika kak instrument formirovaniya smysla v mediapoliticheskom diskurse. *Paradigma gumanitarnyh znanij nachala XXI veka*. Moskva: Diona, 2020: 19 – 23.
17. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/046-five-american-english-slang-expressions
18. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/045-stupid-english-grammar-rules-transcript
19. *ETJ Blog*. Available at: http://englishteacherjohn.com/blog/
20. *Better at English*. Available at: https://www.betteratenglish.com/listening-a-lot-for-language-learning
21. *The Secondary English Coffee Shop*. Available at: https://secondaryenglishcoffeeshop.blogspot.com/

Статья поступила в редакцию 22.09.20

УДК 808.51 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00988

Baisheva Z.V., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of law of Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: zbaisheva@yandex.ru*

LOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-RHETORICAL METHODS OF PERSUASION IN DEFENSIVE SPEECH. The article discusses oratorical techniques of persuasion and influence on the addressee used in defensive speech. Effective logical and psychological-rhetorical methods of defense are analyzed on the material of court speeches of the famous Russian lawyer of the XX century Ja. S. Kiselev. It describes the typical methods of logical argumentation: analysis of procedural documents in order to identify shortcomings, analysis of the indictment, investigation of the prosecution’s arguments and their refutation, working with facts. Psychological and rhetorical arguments peculiar to the speaker are identified and analyzed. The author notes the peculiarities of Ja. S. Kiselev’s work with means of expression, as well as the specifics of presenting arguments. The conclusion is made about the practical significance of identifying and describing persuasion techniques used by talented legal speakers for modern prosecutors and defense lawyers in terms of building effective court speeches.

Key words: **judicial speech, defensive speech, logical argumentation, psychological arguments, rhetorical arguments.**

***З.В. Баишева**, д-р филол. наук, доц., Институт права Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: zbaisheva@yandex.ru*

ЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ УБЕЖДЕНИЯ В ЗАЩИТИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются ораторские приемы убеждения и воздействия на адресата, используемые в защитительной речи. Действенные логические и психолого-риторические приемы защиты анализируются на материале судебных выступлений известного российского адвоката XX в. Я.С. Киселева. Описываются характерные для него приемы логической аргументации: разбор процессуальных документов с целью выявления недостатков, анализ обвинительного заключения, исследование доводов обвинения и их опровержение, работа с фактами. Выявляются и подвергаются анализу свойственные оратору психолого-риторические аргументы. Отмечаются особенности работы Я.С. Киселева со средствами выразительности, а также специфика предъявления аргументов. Делается вывод о практической значимости выявления и описания приемов убеждения, применяемых талантливыми ораторами-юристами, для современных обвинителей и защитников в плане построения ими эффективных судебных выступлений.

Ключевые слова: **судебная речь, защитительная речь, логическая аргументация, психологические доводы, риторические аргументы.**

Выбор темы статьи обусловлен необходимостью разработки практических рекомендаций для современных судебных ораторов по созданию и произнесению эффективной защитительной речи. Такие рекомендации могут быть выработаны на основе анализа успешных судебных выступлений знаменитых российских адвокатов XX в. и выявления специфических ораторских приемов, способствующих достижению целей убеждения адресата. В XX веке российская адвокатура выдвинула множество одаренных судебных ораторов (И.Д. Брауде, М.П. Городисский, В.Л. Россельс, Л.В. Соколова и др.), для которых были характерны мастерское владение словом, умелое исследование материалов дела, тонкий психологический анализ, которые разрабатывали и совершенствовали принципы и стиль русской судебной речи [1, с. 5 – 6]. К сожалению, богатое наследие адвокатуры XX в. все еще остается неизученным. Сказанным объясняется актуальность и научная новизна проведенного исследования.

Одним из лучших представителей российской адвокатуры советского периода является Я.С. Киселев. Он был «выдающимся судебным оратором, большим мастером судебной речи и слова, крупным теоретиком судебного красноречия, руководителем школы ораторского мастерства» [2, с. 54]. Тем не менее, нам не удалось найти ни одного научного труда, посвященного исследованию творчества знаменитого адвоката.

Мы подвергли анализу пять его защитительных речей: по делу Сергачева; по делу Иволгина; по делу Геркина; по делу Ковалева; по делу Левчинской. Этот анализ дал нам возможность выявить свойственные оратору логические и психологические приемы убеждения. Судебные же решения по данным делам говорят о действенности выявленных приемов.

Я.С. Киселев строит свою речь на логической аргументации. Особое внимание защитник уделяет разбору и опровержению доводов обвинения. Объем, который занимает в речи исследование аргументации обвинения, определяется материалами дела. Например, защита по делу Геркина полностью построена на ослаблении и опровержении доказательств, представленных прокурором. Целью защиты по данному делу было доказать, что «обвинение не смогло собрать необходимых и достаточных доказательств вины Геркина» [3, с. 143]. Здесь защита действует исходя из принципа: «Для того чтобы оправдать, нет необходимости в непоколебимой уверенности в невиновности подсудимого, для этого нужно гораздо меньше: достаточно, чтобы возникли сомнения в обоснованности обвинения» [3, с. 143]. И Я.С. Киселев блестяще справляется с этой задачей.

Исходя из того, что «ни одно доказательство, ни одно, каким бы оно ни казалось убедительным, не должно приниматься на веру; оно должно подвергаться разумному и добросовестному сомнению, каждое утверждение должно быть проверено, <…> и только тогда, когда доказательство выдержит проверку сомнением, его можно положить в основу решения, в основу приговора» [3, с. 125], адвокат Я.С. Киселев подвергает тщательному анализу все доводы, представленные в обвинительной речи.

Вначале он четко и последовательно излагает эти доводы «в концентрированном виде»: начинает с основного, самого сильного, затем переходит к прямым доказательствам, далее представляет косвенные доказательства виновности Геркина. Он не просто излагает эти доводы, он интерпретирует их, т.е. оценивает, объясняет слушателям, в чем сила того или иного довода, какие факты следует установить, чтобы доказательство стало крепкой и твердой основой для обвинения. Перечисление всех доводов завершается четко сформулированным выводом: «Итак, система уличает. Прямые доказательства разоблачают. Косвенные доказательства подкрепляют вывод о виновности Геркина» [3, с. 128].

Далее он активно применяет логическую операцию опровержения, последовательно оспаривает перечисленные доводы, используя различные логические приемы с опорой на материалы дела. Так, оратор применяет правила формальной логики (строит силлогизм и доказывает неверность его посылок), разбирает показания свидетелей, подсудимых, сопоставляет показания разных лиц и выявляет в них противоречия, анализирует вещественные доказательства, факты.

Характерная черта адвоката Я.С. Киселева – скрупулезное изучение процессуальных документов. Обнаруженные нарушения в оформлении документа либо в проведении соответствующих процессуальных действий становятся важнейшим аргументом для исключения данного документа из материалов дела, что, как правило, способствует ослаблению позиции обвинения. Например, в речи по делу Геркина защитник исследует протокол допроса Филиппова и доказывает невозможность использования этого документа в качестве аргумента в рассматриваемом деле в связи с выявленными недостатками в оформлении протокола и проведении допроса, а также недопустимость признания судом показаний Филиппова в качестве доказательства виновности Геркина.

Также тщательно адвокат в каждом деле исследует обвинительное заключение и на его основе оценивает действия следователя, производившего предварительное следствие. Так, в речи по делу Сергачева [4] важнейшим элементом доказательства невиновности Виктора Сергачева становится анализ деятельности следователя в ходе производства предварительного следствия. Адвокат находит множество недостатков в проведении следственных действий и указывает на них суду. В результате определением суда дело было направлено на доследование.

Очень умело работает адвокат с фактами. Он использует те же факты, что и обвинение, но мастерски интерпретирует их в пользу защиты. При этом применяется индуктивная схема доказательства. Приведем пример из речи по делу Иволгина. Адвокат опровергает показания главного свидетеля обвинения Горского о получении взятки Иволгиным. «Первым и самым убедительным доказательством того, что Иволгин получил взятку», служило утверждение Горского: «…поначалу Иволгин отказал в предоставлении помещения, а затем принял прямо противоположное решение: сдать помещение в аренду» [5, с. 177]. И произошло это, по словам Горского, после того, как Горский согласился дать взятку.

По заявлению свидетеля, «за эти 5 дней, что прошли между отказом и согласием, ничего не изменилось» [5, с. 178]. Однако адвокат предлагает обратиться к фактам, которые объясняют изменение решения Иволгиным: 1) «21 июня к Иволгину поступило заявление Общества слепых. <…> Иволгин мог только отказать <…>, так как помещения № 80 и 81, о которых просило Общество слепых, были заняты под кладовые треста и в аренду сдаваться не могли»; 2) «23 июня, через два дня после отказа Иволгина, смотритель здания <…> просил разрешения освободить помещения № 80 и 81 и перевести кладовые в другое, более пригодное помещение, уже оборудованное стеллажами и неожиданно освободившееся»; 3) «Перевод этот явно целесообразен и выгоден, и поэтому помещения № 80 и 81 освобождаются»; 4) «Теперь-то их можно сдать в аренду. <…> 23 июня <…> Иволгин поступает так, как ему велят долг и совесть: он дает распоряжение секретарю известить Общество слепых, что оно может получить помещения в аренду» [5, с. 177 – 178].

Далее при помощи фактов адвокат разбивает показание Горского о том, что Иволгин сдал помещения в аренду через 5 дней только после того, как Горский согласился дать ему взятку. Адвокат приводит неопровержимые факты, свидетельствующие о том, что «согласие было дано Иволгиным до вторичного прихода к нему Горского, до того прихода, когда, по словам Горского, он сообщил, что взятка будет дана»: 1) дата на письме треста о согласии на сдачу в аренду, 2) показания секретаря, свидетельницы Манойловой, 3) само письмо треста [5, с. 179].

Каждый раз линия защиты обусловливается обстоятельствами дела с учетом позиции обвинения. Защита может быть построена как опровержение доводов обвинения (речь по делу Геркина) [3]; выявление и указание суду на недоработки, допущенные в ходе предварительного следствия (речь по делу Сергачева) [4]; обоснование необходимости изменения квалификации преступления (речь по делу Левчинской) [6]; исследование особенностей характера действующих лиц драмы (речь по делу Ковалева) [7] и т.п. При этом, как правило, применяется логическая операция опровержения и индуктивная схема прямого доказательства.

Следует отметить также искусное использование оратором языковых средств, способствующих передаче логики изложения и логики рассуждения. Авторские ремарки, вопросительные конструкции, периоды призваны облегчать слушателям восприятие, понимание речи, активизировать их мыслительную деятельность, создавать ощущение совместной работы оратора и его адресата по установлению истины. Все это, несомненно, способствует усилению убедительности речи.

Психолого-риторические аргументы, которые представлены в речах Я.С. Киселева в огромном количестве, выполняют свою работу по усилению убедительности логических доводов, оказывая воздействие как на мысли человека, так и на его эмоции и чувства.

Во всех выступлениях широко представлены собственно психологические доводы. Так, в заключительной части каждой защитительной речи находим побуждающий аргумент, содержащий призыв к судьям принять определенное решение, с объяснением того, почему это следует сделать. Как правило, побуждающий аргумент соединяется с аргументом к сочувствию с использованием топосов, созданных на основе универсальных ценностей: «Неокрепший, еще не сформировавшийся подросток, Виктор Сергачев, поддавшись чувству жалости к брату, поддавшись ложной мысли о какой-то своей вине перед ним, возвел на себя ложное обвинение. <…> Каждый невинно осужденный – тяжелый урон для общества. Преступник, избавленный от законной ответственности, – угроза для общества. И я надеюсь, что Виктор поймет, что принятие на себя чужой вины – отнюдь не доблесть. Поймет, не сможет не понять, когда вы это скажете ему своим приговором, которым вы оправдаете его, и своим определением, в котором вы укажете следствию, где нужно искать подлинного преступника» [4, с. 212].

В каждой речи обнаруживаются аргументы к лицу с целью вызвать сочувствие, сострадание, доверие к кому-либо или, наоборот, неприязнь, недоверие: «На глазах у сотен и сотен людей протекает жизнь Олега Сергеевича Иволгина. И все, кто знает, единодушны в своем мнении о нем: Иволгин чистый душой и ясный разумом человек; если он строг, то в первую очередь к себе самому; если горд, то только тем, что имеет право всем прямо смотреть в глаза» [5, с. 182]. Здесь аргумент к лицу с целью вызвать к нему симпатию, доверие и тем самым отвести от него подозрения в совершении им противоправного деяния, соединен с другим риторическим аргументом – ссылкой на общественное мнение, что способствует значительному усилению его убедительности.

При необходимости применяются различные виды ссылок на авторитет. В разных его речах находим ссылки на специалиста-эксперта, экспертные заключения, научные статьи, учебники уголовного права; на определения Верховных судов союзных республик, Верховного суда РСФСР, на указания Пленума Верховного суда РСФСР; на слушателей.

Нередко авторитетом выступает выдающаяся личность (как правило, литературный деятель), имя которого не скрывается. Оратор напоминает слушателям слова признанных писателей, драматургов, ситуации из знаменитых художественных произведений. В его речах звучат названия всем известных литературных творений («Поединок», «Домострой»), имена всем знакомых литературных персонажей (Гамлет, Отелло), имена великих людей (Лев Толстой, Бернард Шоу, Оскар Уайльд, А.С. Пушкин, А.И. Куприн и др.). Это не демонстрация большой эрудиции, каждый раз такие ссылки являются весомым риторическим аргументом. Например: «Бернард Шоу как-то сказал: «Когда человек необычайно точен в подробностях, я твердо знаю, что имею дело с лгуном!» Может быть, это и сильно сказано, <…> но зерно правды тут есть» [3, с. 138]. Слова Шоу предваряют анализ показаний Филиппова и становятся первым звеном в цепи аргументов, опровергающих эти показания.

Весьма богат арсенал средств выразительности, которые использует Я.С. Киселев в своих речах. Выразительные средства столь органично вплетены в ткань его выступлений, что незаметны слушателю, т.е. не отвлекают его внимание от содержания. При этом они значительно усиливают воздейственность ораторской речи. Наиболее частотны в выступлениях защитника различные виды повтора, риторические вопросы, эпитеты.

Отметим, что при большом количестве разнообразных средств выразительности в каждом выступлении можно выделить то средство, которому оратор отдает предпочтение именно в этой речи. И такое средство имеет силу аргумента. Например, вся речь по делу Иволгина пронизана иронией, доходящей нередко до сарказма. Именно обстоятельства рассматриваемого дела продиктовали оратору выбор иронии как основного средства выразительности. Иволгин оказался на скамье подсудимых по обвинению в получении взятки. Изобличал Иволгина свидетель Горский. Ирония призвана помочь адвокату убедить слушателей в том, что Горский на самом деле должен отвечать «за подстрекательство к даче взятки, за подстрекательство, связанное с обманом и присвоением денег» [5, с. 169]. Ирония усиливает эмоциональное воздействие речи на слушателей: «И Горский решается: он не пощадит себя, он подставит себя под удар, он пойдет на преступление, он даст взятку – но слепые получат мастерские!» [5, с. 167]. Постепенно от фразы к фразе оратор создает негативный образ Горского, свидетельство которого не может вызывать доверие.

В речи по делу Ковалева главным средством выразительности становятся эпитеты. Здесь говорится о взаимоотношениях людей, их чувствах, страстях. Для нахождения истины важным оказывается характеристика действующих лиц судебной драмы. Адвокат проводит мысль о том, что именно в свойствах характера этих лиц кроется причина трагедии. Поэтому подробно описывает характер Ковалева, Нины (жены), Барминой (сестры Нины), активно используя при этом эпитеты. Так, о Ковалеве, ссылаясь на показания свидетелей, адвокат говорит: «…сильный, энергичный, неистовый, безудержно храбрый» [7, с. 14 – 15]; о Нине: «Нина Федоровна обладала характером ровным, приятным, слегка флегматичным и, пожалуй, ленивым» [7, с. 14].

В целом эпитеты позволяют оратору кратко и точно охарактеризовать, оценить человека, явления, действия, состояния (*беспомощная ложь; вынюхивающая, высматривающая обывательщина; покоряющая откровенность* и др.).

Оратор умело соединяет разные средства, используя возможности каждого из них, тем самым добиваясь кратного усиления воздейственности речи. Так, явно аргументативную направленность имеет характеристика Барминой и Нины в противопоставлении. В сочетании эпитетов и антитезы особенности характера каждой на фоне образа другой проявляются с особой силой, становятся видны до мелочей и оттого делаются более понятными: «Евгения Федоровна <…> об этом, не стесняясь, говорила, она была *ярче, красивее, умнее, привлекательнее и... несравнимо несчастнее*. <…> А рядом жила младшая сестра, Нина, *не яркая, не броская, ничем не выделяющаяся,* по мнению Евгении Федоровны, даже *скучновато-тихая*» [7, с. 16].

Сильный эффект дает сочетание эпитетов с иронией: «…автор обвинительного заключения, <…> сумел нарисовать *на редкость трогательную, просто даже умилительную картину сердечных мук и душевных подъемов* свидетеля Горского» [5, с. 165]; «И вот про <…> Горского, *про человека, измученного совестью, про жертву сердечных порывов* Иволгин решается сказать, что он, Горский, клевещет и обманывает» [5, с. 168].

Нечасто, но очень успешно применяются оратором сравнения: «Судить о характере девушки, пусть даже по искусно подобранным отрывкам из писем, так же безнадежно, *как безнадежно пытаться ориентироваться в местности по форме облака, проносящегося по небу и все время изменяющегося* <…>. Недалеко уйдет тот путник, который знаком опознания местности изберет облако» [7, с. 12]. Образ, созданный в развернутом сравнении, позволяет оратору без ненужных рассуждений на психолого-педагогические темы сложное сделать простым и понятным. Здесь, бесспорно, сравнение играет роль аргумента.

Таким образом, судебный оратор Я.С. Киселев владеет богатым арсеналом логических и психолого-риторических приемов убеждения слушателей. Выбор приемов убеждения в каждой конкретной речи обусловлен обстоятельствами рассматриваемого дела, линией защиты, особенностями личности оратора, его мастерством, умением применять те приемы, которые являются наиболее подходящими в данный момент.

Для знаменитого адвоката характерна четкая логика изложения и рассуждения; тщательный, добросовестный анализ всех обстоятельств дела и всех доказательств; скрупулезное исследование процессуальных документов и применение выявленных недостатков в качестве аргументов защиты; двусторонняя аргументация; глубокий психологический анализ; прекрасное владение словом; мастерское употребление психолого-риторических аргументов и средств выразительности как неотъемлемых составляющих процесса убеждения.

Ему свойствен особый способ предъявления аргументов. Как правило, доводы применяются в сочетании, в связке. Так, психологический довод соединяется с каким-либо видом ссылки на авторитет, один психологический довод сочетается с другим, одна ссылка на авторитет – с другими видами ссылок. В результате аргументы в связке усиливают убеждающее воздействие друг друга.

Нередко выразительные средства в его речах становятся аргументирующим приемом, что также обусловлено применением этих средств в комплексе: эпитеты в сочетании с антитезой, цитатный повтор в сочетании с иронией и т.п. Соединение свойств двух или трех средств выразительности способствует умножению их воздействия на чувства, эмоции слушателей и, соответственно, усилению убедительности речи.

Психолого-риторические доводы употребляются в комплексе с логическими и именно в связке выполняют свою главную функцию – усиление логической аргументации.

Следует также отметить, что в выборе приемов убеждения нередко проявляются особенности личности Я.С. Киселева, его эрудированность. Так, защитник довольно часто применяет в речах ссылки на литературного деятеля, художественное произведение. При умелом употреблении такие ссылки становятся важнейшим элементом аргументации.

Проведенный нами анализ речей Я.С. Киселева дал возможность выделить характерные для знаменитого адвоката и наиболее эффективные логические и психолого-риторические приемы воздействия на слушателей, что, несомненно, поможет современным судебным ораторам успешно применять подобные приемы в своей практике и создавать максимально убедительные выступления.

Библиографический список

1. Апраксин К.Н. Предисловие. *Слово адвокату*. Под редакцией К.Н. Апраксина. Москва: Юридическая литература, 1981: 3 – 9.
2. Ивакина Н.Н. *Основы судебного красноречия (риторика для юристов):* учебное пособие. Москва: Юристъ, 2002.
3. Киселев Я.С. Дело Геркина. *Судебные речи*. Ленинград: Лениздат, 1967: 124 – 143.
4. Киселев Я.С. Дело Сергачева. *Судебные речи*. Ленинград: Лениздат, 1967: 196 – 212.
5. Киселев Я.С. Дело Иволгина. *Судебные речи*. Ленинград: Лениздат, 1967: 165-183.

6. Киселев Я.С. Дело Левчинской. *Судебные речи*. Ленинград: Лениздат, 1967: 113 – 123.
7. Киселев Я.С. Дело Ковалева. *Судебные речи*. Ленинград: Лениздат, 1967: 7 – 30.

References

1. Apraksin K.N. Predislovie. *Slovo advokatu*. Pod redakciej K.N. Apraksina. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1981: 3 – 9.
2. Ivakina N.N. *Osnovy sudebnogo krasnorechiya (ritorika dlya yuristov):* uchebnoe posobie. Moskva: Yurist`, 2002.
3. Kiselev Ya.S. Delo Gerkina. *Sudebnye rechi*. Leningrad: Lenizdat, 1967: 124 – 143.
4. Kiselev Ya.S. Delo Sergacheva. *Sudebnye rechi*. Leningrad: Lenizdat, 1967: 196 – 212.
5. Kiselev Ya.S. Delo Ivolgina. *Sudebnye rechi*. Leningrad: Lenizdat, 1967: 165-183.
6. Kiselev Ya.S. Delo Levchinskoj. *Sudebnye rechi*. Leningrad: Lenizdat, 1967: 113 – 123.
7. Kiselev Ya.S. Delo Kovaleva. *Sudebnye rechi*. Leningrad: Lenizdat, 1967: 7 – 30.

Статья поступила в редакцию 16.09.20

УДК 398 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00989

Bekeeva A.M., *research associate, G. Tsdasy Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bekeeva-92@mail.ru.*

KUMYK PROVERBS AND SAYINGS IN THE ASPECT OF MORAL, ETHICAL AND MORAL VALUES. The issues of Kumyk proverbs and sayings in the aspect of moral, ethical and moral values, as well as their ideological and thematic originality are considered. The author gives a generalized description of such words and expressions as proverbs and sayings, and notes their genre differences. The main content of the study is the analysis of paremias on the topic of "family", including the components "mother", "father", "child". Considerable attention is paid to the consideration of proverbs and sayings and the role of parents in the fate of each person; attention is focused on their artistic and stylistic features, the richness of language means. This article identifies features of the mentality of the Dagestani family, in particular, of the Kumyk family. The author also notes paremias that are similar to proverbs and sayings of other ethnic groups, which is evidence that, despite ethnic differentiation, proverbs and sayings reflect certain moral principles, are instructive and contain practical experience and life wisdom.

Key words: **Kumyk folklore, proverbs and sayings, family values, mother, father, child, moral upbringing.**

А.М. Бекеева, *науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, E-mail: bekeeva-92@mail.ru*

КУМЫКСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В АСПЕКТЕ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ И НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В данной статье рассматриваются кумыкские пословицы и поговорки в аспекте морально-этических и нравственных ценностей, а также их идейно-тематическое своеобразие. Автором дается обобщенная характеристика таких коротких и выражений, как пословицы и поговорки, отмечается их жанровое отличие. Основное содержание исследования составляет анализ паремий на тему «семья», включающих компоненты «мать», «отец», «ребенок». Значительное внимание уделяется рассмотрению пословиц и поговорок, посвященных роли родителей в судьбе каждого человека; акцентируется внимание на их художественно-стилистических особенностях, богатстве языковых средств. В данной статье также предпринята попытка выявить особенности менталитета дагестанской семьи, в частности кумыкской. Автором отмечены и паремии, схожие с пословицами и поговорками других этносов, что является свидетельством того, что, несмотря на этническую дифференциацию, пословицы и поговорки отражают определенные моральные устои, несут поучительный характер и заключают в себе практический опыт и жизненную мудрость.

Ключевые слова: **кумыкский фольклор, пословицы и поговорки, семейные ценности, мать, отец, ребенок, нравственное воспитание.**

Известно, что пословицы и поговорки обобщают некоторые традиционные знания, обычаи, нравственные устои, основанные на жизненном опыте народа, и в этом смысле являются наиболее всеобъемлющим жанром народного творчества.

Несмотря на то, что паремии каждого этноса специфичны, они имеют общие формулировки и характеристики. Согласно определению В.И. Даля, пословица – это «коротенькая притча. Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот под чеканом народности. Пословица – обиняк с приложением к делу, понятый и принятый всеми» [1, с. 35]. Такие исследователи, как И.М. Снегирев, В.И. Даль, М.А. Рыбникова, которые занимались сбором и описанием языкового материала, отмечают, что пословицы и поговорки различаются способом выражения суждения и, несмотря на свою схожесть с фразеологизмами, имеют существенное отличие. Как правило, «фразеологизмы выражают не законченное суждение, а понятие; кроме того, фразеологическая единица выполняет функцию члена предложения, в то время как пословица сама является предложением» [2, с. 391]. Отличительной чертой пословиц и поговорок дагестанский фольклорист А.М. Аджиев определяет поговорку как «метко характеризующее то или иное явление, предмет, в поговорке не дается законченного суждения, поучения» [2, с. 390].

Как и в фольклоре каждого народа, так и в кумыкском фольклоре, паремии характеризуются художественным и идейно-тематическим разнообразием. Традиционно их классифицируют на следующие пословицы: 1) о труде; 2) о Родине; 3) о семье; 4) об учебе; 5) о человеческих пороках; 6) о семейных традициях; 7) о взаимоотношениях с родственниками и др.

По мнению исследователя афористических жанров Дагестана М.М. Гасанова, «источником многих дагестанских пословиц была житейски-бытовая и социально-историческая действительность» [3, с. 436]. В традициях Северного Кавказа испокон веков семья занимает важное место в жизни общества и именно посредством семьи формировалось богатое духовное наследие наших предков. В дагестанских семьях во все времена культивировалось уважительное отношение к родителям («Отец и мать – это золотые крылья» – *«Ата-ана – алтын къанат»*) и ко всем старшим в семье, а также к кругу родных и близких. Об этом свидетельствует обычай, согласно которому старших принято приветствовать стоя.

В кумыкских пословицах и поговорках, затрагивающих тему семьи, бытуют паремии об уважительном отношении к родителям, любви к детям, затрагиваются семейно-бытовые проблемы между породнившимися родственниками. Известно, что по данным «Частотного словаря русского языка» под редакцией Л.Н. Засориной, лексема «мать» характеризуется самой высокой частотностью среди терминов родства (ср.: мама/мать – 350, папа/отец – 148, дедушка – 84, бабушка – 207, дочь – 116, сын – 332). Историко-этимологический словарь современного русского языка П.Я. Черных свидетельствует о древнейшем происхождении этого слова [4].

Неслучайно, что ее образу матери у кумыков посвящено наибольшее количество пословиц и поговорок. Лингвокультурологический аспект пословиц и поговорок кумыков и других народов России непосредственно связан с внешними факторами, а именно с историей страны и республики в частности, ее культурой и бытом. Историческая картина дореволюционного Дагестана не предполагала выдвижения женщины на передний план, тем не менее уважение к матери и ее роль в каждой семье отражаются во многих пословицах и поговорках. В кумыкских паремиях компонент «мать» централизован, и зачастую в них популярно используется прием скрытого сравнения: «Мать – светило жизни» (*«Ана – оьмюрню чырагъы»*. Чыракъ – в буквальном переводе «лампа, свеча»). Аналогичной пословицей также является «Мать – освещение дома» – *«Ана уьйню ярыгъы»*); «Мать – рай для дитя» *(«Ана – баланы женнети»)*; «Мать – весна жизни» *(«Ана яшавну язбашы»)*; «Мать – лекарство от сердца» (здесь имеется ввиду, что мать излечит любую душевную боль – «*Ана юрекни дарманы»*); «Мать – сосуд сердца» *(«Ана – юрекни тамуру»*) [5]. Образность пословиц также создается посредством эпитетов, синекдох, олицетворений.

Язык кумыкских пословиц богат и разнообразен, нередко используются метафорические обороты: «В короткую ночь вставая, из сорока жил дала молоко» (имеется ввиду, что мать кормила грудью своего ребенка). – *«Къысгъа гече къыркъ туруп, къыркъ тамурдан сют берген»*. Диалектическую взаимосвязь формы и слова, а также двухобъектность содержания демонстрирует послови-

ца «*Авлетини бармагъы авуртса, анасыны юреги къанар»* [6, с. 88], которая в переводе на русский означает: «Если у ребенка заболит палец, сердце матери будет истекать кровью».

В пословицах о матери нередко порицается непослушание детей: «Не послушавший мать – не достигнет своей цели». – «*Ана айтгъанны этмеген, негетине етмеген*» [7, с. 7] (также «Не получивший благословление матери – не достигнет своей цели». – *«Ананы разиллигин алмагъан мурадына етмеген*» [6, с. 91]); «Из ребенка, заставившего проронить слезу матери, не получится [достойное] дитя» («*Анасын йылатгъан авлетден авлет болмас*», *«Ананы бавурун гюйдюрген (яллатгъан) баладан бала болмас*», *«Ананы сюндюрмеген яшавундан сюнмес»* [6, с. 91] также выражают поучительную мысль о том, что человек, не отплативший добром и лаской матери, не познает счастья в своей жизни. Следующая пословица также подтверждает эту идею: «Не полюбивший свою мать лишится уважения» *(«Анасын сюймеген сыйдан тюшер»)* [7, с. 7]. Поразительна по своей образности и выразительности пословица *«Къолунду аясында ананга къоймакъ этип берсенг де, огъар къарывун къайтармагъа болмассан»* [5, с. 287]. – «Даже приготовив яичницу на собственной ладони, ты не сможешь отблагодарить свою мать». Существует также иной вариант данного изречения, который отличается лишь лексически – *«Авлети анасына аясында къуймакъ къувурса да, ону гьайын къайтармас»* [6, с. 88]. Народная мудрость гласит, что любовь и забота матери, которую она вкладывает в свое дитя, пока он не окрепнет и не станет взрослым, бесценна, даже в таких невыполнимых поступках.

Важно отметить, что в некоторых паремиях об отце и матери прослеживается сравнение и, в некоторой степени, противопоставление роли отца и матери в судьбе ребенка. А.М. Аджиев отмечает, что у различных народов «единодушно» высказывается мысль о том, что «для детей мать значит намного больше, чем отец, особенно в смысле теплоты, душевности, участия» [2, с. 404]. К примеру, в поговорке «Матери – светило дома, отцы – временные гости». – «*Аналар уьй тёрюне чыракъдыр, аталар гелип гетер къонакъдыр»* [6, с. 90] выражается идея непостоянства отцов в жизни своих детей. Однако мы не можем утверждать, что в данной пословице говорится о том, что отцы бросают своих детей, возможно, данная паремия объясняет хранение семейного очага матерью, в отличие от отца, образ которого исторически сложился как образ «добытчика», и его отсутствие объясняется трудовой занятостью.

Поговорка «Отец – плечо, мать – сердце» («*Ата – билек, ана – юрек*») показывает ту самую разницу, которая существует в родительских обязательствах и в их роли в воспитании детей. Подобного рода мысль также выражена в паремиях «Дитя, у которого есть отец, защищено (в букв. переводе «имеет спину»), а дитя, у которого есть мать, изнежено» *(«Аталы бала – аркъалы, аналы бала – эркели»);* «Отец – глава дома, а мать – его [дома] душа» («*Ата – ожакъ башы, ана ону жаныдыр»*) [6, с. 93]. Отцовско-детская интеракция заключается в таких выражениях, как: «Отец – опора» («*Ата аркъа таявдур»*); «Смерть отца подобна крушению Асхар-тау» («*Атасы оьлмек – Асхар таву авмакъ*») [6, с. 93 – 94] и др. Следует пояснить, что Асхар-тау – название мифической горы, которая встречается в фольклоре многих тюркских народов, в том числе и у кумыков. Существуют различные версии относительно того, существовал ли данный географический объект в действительности. Некоторые ученые полагают, что гора Асхар-тау находилась вне территории современной Кумыкии в Республике Дагестан, другие не исключают, что одно из названий горы Эльбрус у предков кумыков было «Асхар-тау» – «Бёнгю-тау». Выражение «То, что сделал отцу, получишь от своего ребенка». – *«Атанга этгенни баланадан гёрюрсен»* [6, с. 93] может интерпретироваться двояко, в зависимости от контекста. Если человек относился небрежно к своему отцу, старость преподаст ему урок, «вознаградив» недостойным сыном. Соответственно, во втором подтексте подразумевается, что проявивший любовь и заботу к своему отцу, непременно будет окружен теплотой и вниманием своего сына или дочери.

Как известно, в зависимости от приоритета человеческих ценностей отцы, как и любые другие люди, выполняющие свою социальную роль в обществе, могут быть разными, и эти качества находят свое отражение в ряде паремий: «Пока не умрет мать, не узнаешь, какой твой отец в действительности» *(«Ананг оьлмей, атангы танымассан»*); «Если умрет мать, отец станет дядей [чужим]» *(«Ананг оьлсе, атанг агъавдур»*); «Тот, у которого умерла мать, круглый сирота, у кого отец – полусирота» *(«Анасы оьлген – герти етим, атасы оьлген – ярты етим»*) [6]. Данная пословица бытует в фольклоре многих народов; в русском фольклоре она звучит так: «Без отца ребёнок – наполовину сирота, без матери – круглый сирота».

Говоря о сходстве между паремиями представителей различных этносов, мы можем привести пример пословиц и поговорок, известных у тюркских народов, а именно у кумыков и ногайцев: «Если мать заберется на дерево, то дочь заберется на ветку» (Анасы терекке минсе, къызы бутакъгъа минер (*кум.*) [5, с. 60]. – «Анасы терекке минсе, кызы бутакка минер» (*ног.*) [8, с. 15]; «Когда есть мать, дом – отцовский дом, когда матери нет, дом – чужой дом» («Ана барда – ата уьйдюр, ана ёкъда – ят уьйдюр» *(кум.)* [6, с. 90]. – «Ана барда – ата уьй, ана йокта – ят уьй» *(ног.)* [8, с. 15]. Как мы видим, вышеназванные пословицы абсолютно идентичны по своей структуре и содержанию.

Несомненно, пословицы и поговорки носят поучительный характер, используются в быту в целях нравственного воспитания детей. Поговорки, пословицы, фразеологизмы и иные устойчивые выражения рождаются в народе и показывают социальную жизнь, проблемы, трудности, природу, характер народа, который и формирует эти речевые обороты, вкладывая в них всю житейскую мудрость. Популярные поговорки представляют жизнь каждой нации, ее самобытность и, читая их, люди узнают свои традиции, культуру, социальную и политическую жизнь. «Пословицы и поговорки всегда закрепляли то, что достигнуто общественной и личной жизнью, они – мощные социальные средства стабилизации утвердившихся общественных отношений» [9, с. 117]. Паремии с компонентами *«ана»* (мать) и *«ата»* (отец) неразрывно продолжают пословицы и поговорки о детях. Общеизвестны паремии с компонентами *«бала»* (дитя, младенец), *«яш»* (ребенок) и *«авлет»* (потомство, дети).

Рождение детей на Кавказе считалось обязательным событием в новобрачной семье, а их отсутствие длительное время омрачало не только молодых родителей, но и всех родственников, в особенности – новоиспеченного супруга. Дети не только продолжали род, но и приносили радость в каждый дом, о чем и изрекалось во многих пословицах и поговорках: «Дитя – радость матери и отца» *(«Бала – атаны-ананы къуванчы»)*; «Ребенок – свет твоих очей» *(«Бала – гёзюнгю нюрю»)*; «Ребенок – цветок дома» («Бала – уьйню гюлю»); «Что называют «дитя», слаще мёда» *(«Бала» деген – балдан татли»)* [5]; «В доме, в котором есть ребенок, нет несчастья» *(«Яш бар уьйде языкъ ёкъ»);* «Дом, в котором есть ребенок, нет скуки» *(«Яш бар уьйде ялкъыв ёкъ»)*; «Человек, у которого есть дети, богатый человек» («Балалы адам (гиши) бай адам (гиши)»); «Дом, в котором есть дети – рай, в котором нет – кладбище» *(«Яшлар бар уьй – женнет, ёкъ уьй – зийрет»)* [6]; «Дом без детей подобен тихому кладбищу» *(«Яшсыз ожакъ – парахат къабур»)* [10, с. 37]; «Дом без ребенка подобен дереву без плодов» *(«Авлетсиз агьлю (ожакъ) – емишсиз терек»)* или «Отец без ребенка подобен дереву без веток» *(«Авлетсиз ата – бутакъларсыз терек»)*, «Женщина без детей подобна бесплодному дереву» *(«Авлетсиз къатын – емишсиз терек»);* «Боль бездетного хуже смерти» *(«Авлетсизни авругъаны оьлгенден авур»)* [6, с. 88] и мн. др. Таким образом, согласно представлениям людей, бездетность лишала супружескую пару мирского счастья, радости и приятных хлопот, таких как, к примеру, воспитание. У кумыков на тему необходимости нравственного воспитания детей именно младенческих лет существует ряд паремий:

- *Баланы тапмакъ гьюнер тюгюл, бакъмакъ гьюнер* [6, с. 96]. – Родить ребёнка не есть дар, дар – его воспитать.
- *Баланы эркелетсенг, башынга минер* [6, с. 96]. – Если будешь баловать ребенка, сядет на голову.
- *Баланы бешикде уьйрет* [5, с. 108]. – Ребенка учи в люльке (кроватке для младенца).
- *Баланы яшдан тарбияля.* [6, с. 96]. – Воспитывай ребенка с детства.
- *Балалыкъда берилген гёнгюл оьлгюнче эсден гетмес* [5, с. 108]. – Душевность [теплота], отданная [ребенку] в младенчестве, не забудется до смерти.
- Эркелетсенг яшынгы, абурлу этмес башынгы [7 с. 8]. – Если избалуешь ребенка, он не уважит тебя.
- *Яшны къуллукъгъа йиберсенг, артындан оьзюнг де бар* [6, с. 116].– Отправив ребенка по делу, следом и сам иди.
- *Бала табыв – бир къыйын, бала багъыв – минг къыйын* [5, с. 107]. – Родить ребенка – одна трудность, его воспитать – в тысячи раз труднее (в букв. переводе «тысячи трудностей»).

Баланы таякъ булан урма – сёз булан ур [5, с. 109]. – Не бей ребенка палкой, бей словом.

Наблюдения за животным миром, выявление сходств с поведением людей особенно сказались в пословицах, метафорично выражающих материнскую заботу, что существенно обогатило паремии кумыкского народа. Чаще всего встречаются пословицы с компонентами «ворона» («къаргъа») и «курица» («тавукъ»): «Ворона, у которой есть птенец, не наестся досыта» («*Балалы къаргъа тойгъанча ашамас»);* «Ворона с птенцами не съест червяка» *(«Балалы къаргъа хурт ашамас»);* «Курица с цыплятами вся в заботах будет» *(«Балалы тавукъ гьайлы болур»);* «Курица, у которой есть цыплята, испугается собственной тени» *(«Балалы тавукъ оьз гёлентгисинден къоркъар»)* [6, с. 95].

Исследуя группу пословиц о семье и родственниках, ученый А.М. Аджиев обращает внимание и на паремии, в которых говорится о потере детей, заключающие в себе глубокую скорбь и невосполнимое горе: «Кто детей не хоронил – горя не видел» («Ким яшлар гёммеген – къайгъы гёрмеген») [7, с. 8]. Также он выделяет «сравнительно немного пословиц, посвященным братьям, сестрам, их взаимоотношениям» [2, с. 406]. Как правило, это высокие взаимоотношения: «Если умрет отец, старший брат заменит отца, если мать умрет – сестра займет место матери» («Атанг оьлсе, агъанг – ата, ананг оьлсе, къызардаш – ана»).

Система морально-этических ценностей, которая заключается в пословицах и поговорках, – это результат многовекового опыта, который формировался народом. В современном мире, когда семейные ценности искажаются, исследование таких афористических жанров, как пословицы и поговорки, в аспекте отражения в них морально-этических и нравственных ценностей способствуют народному просвещению, знакомству с теми или иными обычаями, которые не следует растворять во времени. В данной статье была предпринята попытка раскрыть содержание понятия «семья» через языковую картину пословиц и поговорок кумыков. На основе проведенного анализа следует отметить, что в паремиях выявляется значимость родителей, а именно – любовь и ласка матери и защита,

которую ребенок получает от отца с раннего детства; необходимость правильного воспитания детей с пеленок. Немаловажен и тот факт, что в рассмотренных пословицах и поговорках народная мудрость противоречит современному чрезмерному увлечению и стремлению к модели «чайлдфри», то есть добровольной бездетности (*от англ.* childfree – свободный от детей, бездетный; childless by choice – добровольная бездетность), что значительно предотвратит возможные демографические трудности, ведь именно дети продолжают историю, именно они – наследники богатого устного народного творчества.

Библиографический список

1. Даль В.И. *Пословицы русского народа*: сборник. Москва: Гослитиздат, 1957; XXVIII.
2. Аджиев А.М. *Устное народное творчество кумыков*. Махачкала: Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, 2005.
3. Аджиев А.М., Абакарова Ф.О., Халилов Х.М. и др. *Традиционный фольклор народов Дагестана.* Москва: Наука, 1991.
4. Резвани В. Уважительное отношение к матери в русских и персидских пословицах. *Молодой ученый.* 2014; № 16 (75): 182 – 185. Available at: https://moluch.ru/archive/75/12786/
5. Гаджиахмедов Н.Э. *Кумыкские пословицы и поговорки. Около 25 000 пословиц и поговорок.* Махачкала: Издательство ИП Хайбуллина Ф.Ф. «Типография Вега», 2017.
6. *Къумукъ халкъны айтывлары ва аталар сёзлери.* Тизген Гьажиев А., Гьажиев И. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2018.
7. Мамаев Б.И. *Поговорки и пословицы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1972.
8. *Аямда болса яларман, анамда болса алярман:* Сборник фольклорных текстов. Составитель и литературная обработка Ф.А. Кусегеновой. Махачкала: ИД «Эпоха», 2015.
9. Урджегитова К.Д. Менталитет кыргызской семьи в пословицах и поговорках. *Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына.* 2017; № 1 (89): 116 – 124.
10. Абдурахманов А.К. *Айтывлар ва аталар сёзлери*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1983.

References

1. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*: sbornik. Moskva: Goslitizdat, 1957; XXVIII.
2. Adzhiev A.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov*. Mahachkala: Institut yazyka, literatury i iskusstva imeni G. Cadasy DNC RAN, 2005.
3. Adzhiev A.M., Abakarova F.O., Halilov H.M. i dr. *Tradicionnyj fol'klor narodov Dagestana.* Moskva: Nauka, 1991.
4. Rezvani V. Uvazhitel'noe otnoshenie k materi v russkih i persidskih poslovicah. *Molodoj uchenyj.* 2014; № 16 (75): 182 – 185. Available at: https://moluch.ru/archive/75/12786/
5. Gadzhiahmedov N.`E. *Kumykskie poslovicy i pogovorki. Okolo 25 000 poslovic i pogovorok.* Mahachkala: Izdatel'stvo IP Hajbullina F.F. «Tipografiya Vega», 2017.
6. *K`umuk` halk`ny ajtyvlary va atalar sezleri.* Tizgen G'azhiev A., G'azhiev I. Mahachkala: GAU RD «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2018.
7. Mamaev B.I. *Pogovorki i poslovicy*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1972.
8. *Ayamda bolsa yalarman, anamda bolsa alarman:* Sbornik fol'klornyh tekstov. Sostavitel' i literaturnaya obrabotka F.A. Kusegenovoj. Mahachkala: ID «`Epoha», 2015.
9. Urdzhegitova K.D. Mentalitet kyrgyzskoj sem'i v poslovicah i pogovorkah. *Vestnik Kyrgyzskogo nacional'nogo universiteta imeni Zhusupa Balasagyna.* 2017; № 1 (89): 116 – 124.
10. Abdurahmanov A.K. *Ajtyvlar va atalar sezleri.* Mahachkala: Daguchpedgiz, 1983.

Статья поступила в редакцию 02.09.20

УДК 1:008:400 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00990

***Timchenko N.S.**, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Head of Department of Humanities & Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: nattimchenko@yandex.ru*

***Betenkova E.M.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities & Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: elena.betenkova@gmail.com.*

***Mironova S.V.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Humanities & Clinical Psychology, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: sve14042009@yandex.ru*

SPECULATING ON "PHILOSOPHY OF COMMON CAUSE" AS SUGGESTED BY N. FYODOROV & ITS INTERPRETATION IN TEXTS BY A. PLATONOV. The article examines "Philosophy of the Common Cause" by N. Fyodorov and the philosophical views on this problem of the writer A. Platonov. The question is raised about the purpose of this long and difficult work and about those who will be able to complete it. N. Fyodorov believes that it is necessary to restore the cult of ancestors, return the hearts of sons to their fathers, and the resurrection of all fathers will become the highest manifestation of the unity of all sons with their fathers. Resurrection of the fathers is considered the most crucial goal of all the people on Earth, who will inhabit the Universe after resurrecting all the ancestors. According to A. Platonov, children are builders and residents of the future, they are the main people, they will become true masters. To become a master one should cover a long and painful road through sufferings and deaths of the close people. The political name of the new world is communism, and the beginning of the road to it is revolution. To create the new world all the people should unite in one mutual activity – building a city for all.

Key words: **"philosophy of common cause", utopia, virtue, "adulthood", re-creation of life, resurrection, manufacture, substance of existence, master-hand.**

***Н.С. Тимченко**, д-р социол. наук, проф., зав. каф. гуманитарных наук с курсом клинической психологии, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: nattimchenko@yandex.ru*

***Е.М. Бетенькова**, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: elena.betenkova@gmail.com*

***С.В. Миронова**, канд. социол. наук, доц, Алтайский государственный медицинский университет, E-mail: sve14042009@yandex.ru*

РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО ПОВОДУ «ФИЛОСОФИИ ОБЩЕГО ДЕЛА» Н. ФЕДОРОВА И ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ТЕКСТАХ А. ПЛАТОНОВА

В статье исследуются «Философия общего дела» Н. Федорова и философские взгляды писателя А. Платонова на эту проблему. Ставится вопрос о цели этой долгой и сложной работы и о тех, кто сможет ее завершить. Н. Федоров считает, что необходимо восстановить культ предков, вернуть сердца сыновей их отцам, и воскресение всех отцов станет высшим проявлением единства всех сыновей с отцами. Воскрешение отцов считается важнейшей целью всех людей на Земле, которые будут населять Вселенную после воскрешения всех предков. По словам А. Платонова, дети – строители и жители будущего, они главные люди, которые станут настоящими хозяевами. Чтобы стать мастером, нужно пройти долгий и мучительный путь через страдания и смерти близких людей. Политическое название нового мира – коммунизм, а начало пути к нему – революция. Чтобы создать новый мир, все люди должны объединиться для одной совместной деятельности – построить город для всех.

Ключевые слова: **«философия общего дела», утопия, праведность, «совершеннолетие», воссоздание жизни, воскрешение, мануфактура, вещество существования, мастер**.

О связи мировоззренческой концепции, легшей в основу ранних произведений А. Платонова, с «Философией общего дела» Н. Федорова известно давно. Не претендуя на совершение открытия, мы задались целью подробнее рассмотреть сходство и различия во взглядах «ученого» и «неученого» философов на характер природы, взаимоотношения природы и человека и определяемую этими взаимоотношениями миссию человека в мире.

Негативное отношение Н. Федорова к природе объясняется фундаментальной идеей его сборника. В центре его концепции находится человек, вернее,

человечество, главная задача которого – восстановив утраченное, погубленное прогрессом богатство, одержать победу над смертью.

Ныне живущие люди должны стать лично бессмертными, воскресить всех, живущих доселе, вначале на Земле, а затем во Вселенной, т.к. Земля – небесное тело, следовательно, все небесные тела – Земли: «… возвращение сердец сынов отцам, – пишет Н. Федоров, – есть культ предков, высшим выражением которого будет всеобщее воскрешение, началом же – регуляция, действующая через союз всех сынов» [1, с. 36].

Регуляция природы, т.е. ее совершенствование, – необходимое начало общего дела, т.к. в ее современном состоянии «природа нам не мать, а мачеха или кормилица, отказывающаяся кормить… слепая сила, носящая в себе голод, язвы и смерть» [1, с. 7]. Только регуляция может превратить эту смертоносную силу в живоносную.

Бросается в глаза тенденциозность, однобокость такого определения природы. Философа не интересует ни эстетический, ни эмоциональный аспекты взаимоотношений человека с «великим веществом» (слова А. Платонова). Природа – помеха в движении к глобальной цели человечества, а все, что мешает, должно быть устранено или лишено всего вредоносного.

Нет ничего удивительного в том, что молодого А. Платонова заинтересовала «Философия общего дела» и особенно – характеристика природы, представленная Н. Федоровым. Выросший на городской окраине среди бедных людей, единственным содержанием жизни которых была борьба за существование, А. Платонов видел вину природы в том, что, создав человека смертным, она загнала его в биологический тупик: он всю жизнь сражается за выживание, а в финале его ждет смерть. Согласен он с Н. Федоровым и в том, что природа – источник многих бед: засуха, грозы… грозят людям гибелью.

В повторяемости этих явлений А. Платонов видит действие закона природы, который нужен для ее вечности, но вреден для человека. «Через четыре года в пятый… бывал неурожай. … на этот раз засуха повторилась и в следующем году… Деревня заперла свои хаты и вышла на большак..; некоторые повернули в лес,.. стали есть… траву, глину и кору и одичали. … дети сами заранее умерли…» [2, с. 194].

«На сельских улицах пахло гарью… Хаты стояли, полные бездетной тишины:.. Дворовые колодцы осохли…» [3, с. 200].

«Захара Павлович … удивляло… такое бессмысленное происшествие, что на полях хлеб давно умер, а на … крышах изб зеленела рожь, овес, просо…» [3, с. 200].

Слово «бессмысленное» позволяет понять коренное отличие в отношении к природе писателя и философа. А. Платонов не обвиняет «великое вещество» в бедах, приносимых им человеку. Ведь страдают и умирают не только люди, но и растения и животные.

Причина смертоносности природы в ее бессознательности. Для А. Платонова все природное – живое, наделенное чувствами. «Влага теплого дождя», пролившаяся после засухи, напевает «про мирную жизнь, про обширность долгой земли». «Темные деревья дремали, объятые лаской спокойного дождя, им было так хорошо, что они изнемогали…» [3, с. 196].

Природа испытывает «отраду» возвращения к жизни.

Однако из чувств природных существ не «растет» сознание (по мысли А. Платонова, сознание растет из чувств).

Корова, потерявшая сына теленка, мучается, и ее страдание не знает исхода (рассказ «Корова»). Она отказывается от еды, подолгу бесцельно бродит вдали от дома и, наконец, погибает под колесами поезда. Мальчик Вася, сочувствующий ей, пытается лаской облегчить ее боль, но не достигает успеха. Бессознательное животное не может понять, что горе не вечно, что можно одно счастье другим и жить дальше.

Природа страдает от своего несовершенства, стыдится его. Вощев – герой повести «Котлован» – хочет «на воздухе лучше понять свое будущее. Но воздух был пуст, неподвижные деревья держали жару в листьях, и скучно лежала пыль на … дороге – в природе было такое положение» [3, с. 82]. Листья одинокого дерева заворачиваются «с тайным стыдом».

Для обретения сознания природа нуждается в помощи человека. Является ли эта помощь той самой регуляцией, о которой пишет Н. Федоров? Тождественна ли ей организация, предлагаемая А. Платоновым?

В повести «Котлован» описано фантастическое поведение обобществленных лошадей. «Ровным шагом … лошади сплоченной массой миновали улицу… Каждое животное взяло посильную долю пищи… На дворе лошади открыли рты, пища упала из них в одну … кучу, … обобществленный скот стал вокруг и начал медленно есть, организованно смирившись без заботы человека» [3, с. 150].

Возникший в городе Чевенгур коммунизм после того, как его жители уничтожают зло, мешавшее установлению счастливой, идеальной жизни, (имущество, разобщающее людей, и его владельцев-богачей) превращает силы природы в друзей и помощников: бедняков, у которых теперь нет ничего кроме друг друга (коммунизм, по Чепурному – идеологу Чевенгура, – это «напряженное дружество» «прочих» (маленьких, бывших никому не интересными людей). При коммунизме им не нужно добывать пищу трудом; природа сама дает средства к существованию).

За людей работает солнце, под его лучами зреют растения, чьи семена разносятся ветром. В реке размножаются рыбы, в садах спеют яблоки. Герои «Чевенгура» не вмешиваются в жизнь природы, не пытаются ее переделать. Они совершенствуют окружающий мир, освобождая его от всего враждебного, и природа – часть этого мира – меняется вместе с человеком и подобно ему.

Человек – активное начало, он организатор новой счастливой жизни, и природа признает его первенство и следует за ним.

В романе изображен процесс рождения сознания, медленный и трудный, но плодотворный. Исполненные чувств – начал сознания – люди и природа вместе движутся к истинному совершенству.

Взгляд А. Платонова на природу, ее взаимоотношения с человеком и способ изменения этого взаимоотношения, таким образом, значительно отличается от решения этих проблем автора «Философии общего дела».

Одним из важнейших вопросов, которые Н. Федоров рассматривает в своем труде, является вопрос о взаимодействии мысли и дела, знания жизни природы и практического труда и регуляции. «Распадение мысли дела, – пишет Н. Федоров, – … составляет самое великое бедствие» [1, с. 10].

«Если знание отделить от действия..., то инстинктивное, делаясь сознательным, приходит к разрушению» [1, с. 12].

Философ считает поведение «ученых» не только неправильным, но вредящим общему делу воскрешения отцов. Отделившись от «неученых», «ученые» мешают установлению «братственности» всего человечества, а разделив науки, углубляются, в частности ради личного интереса, не видя целого.

«Ученые», по убеждению Н. Федорова, должны, во-первых, вспомнить о своем происхождении из «неученых», осознать восстановление единства с ними, а свое временное выделение из человеческой общности считать «командировкой» с целью собирания знаний о природе и последующей передачи этих знаний «неученым».

Во-вторых, «ученые» должны понять и выполнить свое предназначение:

– изучать природу как силу смертоносную;
– научиться управлять слепой силой, объединившись с «неучеными».

Итак, Н. Федоров, убежденный в необходимости мысли и дела в процессе общего труда по превращению природы из смертоносной в живоносную, разделяет мыслителей и практиков на две разные группы. А. Платонов смотрит на эту проблему несколько иначе.

А. Платонов согласен с автором «Философии общего дела» в том, что научное образование поставлено неправильно: каждый специалист изучает узкий участок мира, а фундаментальные вопросы «смысла природной жизни» ему неизвестны.

На вопрос Вощева, отчего «устроился весь мир», инженер Грушевский отвечает: «Не знаю… Нас учили каждого какой-нибудь мертвой части… Всего целого… нам не объяснили» [3, с. 107].

Вощев, поглощенный желанием обрести «смысл общей жизни», поражен: «Как же вы живы были так долго? Глина хороша для кирпича, а для вас она мала» [3, с. 107].

Незнание «всего целого» создает у Грушевского представление о природе как о чем-то неживом и не слишком важном: «Вечное вещество, не нуждавшееся ни в движении, ни в жизни, … за что-то забытое и необходимое» [3, с. 107].

Делит ли А. Платонов строителей новой счастливой жизни на интеллигенцию и пролетариев с их особыми, специфическими областями деятельности?

На этот вопрос исчерпывающе отвечают слова одного из землекопов: «Что же твоя истина? Ты же не работаешь, ты не переживаешь вещества существования, откуда же ты вспомнишь мысль!» [3, с. 92].

На предложение Вощева «думать без работы» Сафронов возражает: «Не выдумаешь (истину – *Е.Б.*), у тебя не будет памяти вещества, и ты станешь… думать сам себя, как животное» [3, с. 97].

Для рождения сознания необходим труд над природным веществом, который одухотворен чувством. Бригадир землекопов Чиклин, всю свою нелегкую жизнь занимавшийся физической работой и имеющий «маленькую каменистую голову», не привыкшую думать, неожиданно предлагает перенести рытье котлована в овраг, чтобы быстрее построить общепролетарский дом и дать возможность больному и слабому Козлову дожить до этого события. «Некуда жить, вот и думаешь в голову», – объясняет он причину своего озарения.

Герои А. Платонова понимают, что «капитализм их создал дураками», но не признают права умных руководить их жизнью. На призыв перед рытьем котлована пройти под музыку по городу, чтобы сравнить бедные домишки с общепролетарским домом и понять смысл своего труда, землекоп Сафронов обиделся: «Ты нам не переугождай!.. мы справимся с домом по одному своему сознанию» [3, с. 94].

Вощев не может работать «по готовому плану треста», потому что «без думы люди действуют бессмысленно» [3, с. 84].

После смерти активиста, «некогда действующего с таким хищным значением, что вся всемирная истины… помещалась только в нем», Вощев делает открытие: «Так вот отчего я смысла не знал. Ты … весь класс испил,.. а мы бродим, как тихая гуща, и не знаем ничего!». Он «чувствует полный ум» и «узнает желание жить в … даль, где сердце может биться… от … радости одоления всего смутного вещества земли» [3, с. 187].

По убеждению А. Платонова, мысль и дела должны быть объединены в каждом человеке. Такое объединение – долгий и сложный процесс. Этот путь разные люди проходят в течение более или менее продолжительного времени. Но те, чей путь оказался короче, не становятся руководителями. Инженер Гру-

шевский называет бригаду Чиклина ведущей, на что Чиклин возражает: «Мы вести не будем, а будем ровнять всех с собой» [3, с. 95].

Человека, соединившего в собственной жизни мысль и дело, А. Платонов называет мастером, предлагая своеобразный алгоритм превращения в него.

Каждый этап такого превращения – переживание человеком жизненных невзгод: бедности, смерти близких, одиночества и беспричинности в мире. Александр Дванов, главный герой романа «Чевенгур», в раннем детстве остается сиротой. Приютившие его люди не становятся для него семьей не из-за душевной черствости, а от бедности. Сашу отправляют просить милостыню, но подают ему плохо, и он едва не умирает от голода. Мальчик с кроткой покорностью принимает горькую истину: в этом неприветливом, равнодушном мире ему нет места. Будущий мастер на собственном опыте должен ощутить несовершенство будущего мироустройства.

Переживаемые бедствия не озлобляют такого человека и не доводят до безысходного отчаяния. Они обостряют его чувства глубокого сострадания, сочувствия ко всему живому и неживому. Одиночество пробуждает в нем влечение ко всем веществам и предметам, которые встречаются на его пути. «Сашу интересовали машины наравне с другими действующими и живыми предметами. Он … хотел почувствовать их, прожить их жизнь… Саша не мог поступить в чем-нибудь отдельно: сначала он искал подобие своему поступку, а затем уже поступал, но не из своей необходимости, а из сочувствия чему-нибудь или кому-нибудь» [3, с. 233].

Следующим этапом пути к мастерству должно стать рождение сознания, собственных идей по поводу того, какова истинная сущность предметов и явлений и как изменить мир к лучшему. Это процесс длительный и сложный, предполагающий неизбежность ошибок и разочарований. Он протекает одновременно с усилением чувств и накоплением жизненных впечатлений. Внутри юного Дванова «… пустота, сквозь которую тревожным ветром проходит неописанный и нерассказанный мир. … впереди … было что-то прозрачное, легкое и огромное – горы живого воздуха, который нужно превращать в свое дыхание и сердцебиение [3, с. 239]. Книги – чужой ум – не помогают, не заполняют пустоты, которая «готова к захвату будущей жизни». Они понадобятся позже, когда знание жизни станет достаточно полным и разносторонним, когда мастер найдет ту ее область, работая в которой сможет приносить большую пользу общему делу.

Героям ранних произведений А. Платонова не удается до конца пройти путь обретения мастерства. Причины этого разные, потому что каждый человек по-своему проживает отпущенное ему время, по-своему строит свои взаимоотношения с миром. Есть такие, как бобыль (Чевенгур): «Родившись, он удивился и так прожил до старости… у бобыля только перемещалось удивление с одной вещи на другую, но в сознание ничего не превращалось» [4, с. 195].

Другие подобны Захару Павловичу: «его ничто особо не интересовало – ни люди, ни природа, – кроме всяких изделий» [4, с. 193]. Захар Павлович имеет и «умные руки», и неглупую голову, но его чувство направлено не на людей, в которых он не нуждается, а на «живой работающий паровоз». Когда в душе Захара Павловича просыпается сочувствие к Прошке и любовь к Саше Дваному, ему уже не хватает времени для полноценной сознательной жизни.

Недостаток времени для существования в новом мире и слишком долгая жизнь в несправедливой, жестокой, смертоносной реальности – главное препятствие на пути к свету и мастерству большинства героев «Котлована» и «Чевенгура». Выражаясь языком автора, можно сказать, что все они «прочие», «безотцовщина», «… ума и щедрости чувств в них не могло быть, потому что они были зачаты случайно и без любви»; «прочие» появились «среди круглой беды», брошенные матерями сразу после рождения, не нашедшие в отце, которого не было рядом, помощника и защитника.

Это «самодельные люди неизвестного назначения», в которых усилия по самосозданию «сотворили ум, полный любопытства и сомнения, быстрое чувство, способное променять вечное блаженство на однородного товарища, и надежду на то, что еще можно будет встретить что-то необходимое». «Прочие», к числу которых можно отнести и землекопов из повести «Котлован», готовы к общему делу и товариществу (но не к братству, так как у братьев должен быть отец, которого у «прочих» нет). Но их возможности ограничены; они способны лишь вырыть котлован для общепролетарского дома; строить дом и жить в нем будет поколение, которое сменит их, которое уже не будет «остатком мрака».

Ближе всех среди героев «Чевенгура» и «Котлована» к обретению мастерства подошел Александр Дванов. Он в полной мере испытал жизненную нужду: раннее сиротство, нищету, одиночество и равнодушие. Он одарен глубоким чувством ко всему живому и неживому в этом мире; он впитывает своим открытым сердцем многообразные впечатления, идя навстречу жизни, анализирует их, ищет верный путь к совершенному миру.

Но и ему враждебная стихия, которая пока еще сильнее, не отпускает достаточно времени для достижения цели. В финале романа Александр возвращается к давно умершему отцу, «на родину жизни и дружелюбия», чтобы соединиться «вечной дружбой» «с … еще не уничтоженным … следом существования отца».

Означает ли такой финал героя согласие А. Платонова с Н. Федоровым по вопросу о цели и направлении общего дела? Или уход Дванова из жизни – только вынужденное окончание оборванного обстоятельствами «путешествия с открытым сердцем»?

Победа над смертью и воскрешение мертвых в будущей совершенной жизни не вызывает у А. Платонова сомнений. Это конечный результат завершения общего дела. Но и в этом вопросе существуют разногласия между философской концепцией Н. Федорова и футурологией писателя.

Говоря о восстании из мертвых, как его видит А. Платонов, правильнее будет употреблять слово «воскресение», так как с организацией счастливого мира, из которого стараниями «самодельных» «прочих» и пролетариев исчезнет зло, смерть сама вернет к жизни свои жертвы. Копенкин («Чевенгур») мечтает о воскресении своей Прекрасной Дамы Розы Люксембург, но средством для этого считает уничтожение враждебной стихии и создание коммунизма. Усилия Чепурного, предпринятые им для оживления умершего мальчика, оказываются тщетными, так как условия, необходимые для воскресения, еще не созданы.

В прекрасном будущем мире воскреснут не все. О воскресении к жизни убитых врагов нового мироустройства и речи быть не может. В романе подробно описана процедура казни «гнетущего элемента». Услышав жалобу раненого «буржуя» на то, что у него из горла «душа течет», Пинся, руководивший расстрелом, «взял шею Завына левой рукой», «а затем дважды прострелил его шею» [4, с. 397]. Нет души – не будет воскресения.

Чевенгурцы устраивают в городе подобие Страшного суда, оставляя жизнь только пролетариям, «труждающимся и обремененным».

Парадоксальным образом атеист А. Платонов оказывается ближе к новозаветным канонам, чем православный христианин Н. Федоров, проповедующий «всеобщее воскрешение» как высшее выражение культа предков.

Проанализировав различия во взглядах двух оригинальных мыслителей на необходимость и способы совершенствования природной стихии и содержание общего дела, логично поставить вопрос о цели этой долгой и сложной работы и о тех, кто сможет ее завершить.

Точка зрения Н. Федорова на смысл и цель общего дела исчерпывающе выражена в его работе: необходимо восстановить культ предков, возвратить сердца сынов отцам, а воскрешение всех отцов станет высшим проявлением единения всех сынов со своими отцами.

В повести «Котлован» Вощев укоряет родителей, ссорящихся при ребенке: «Отчего вы не чувствуете сущности?.. У вас ребенок живет, а вы ругаетесь, он же весь свет родился «окончить»... вы бы почитали своего ребенка…» [3, 85].

Дети – строители и жители будущего, они главные люди, хоть многие из них родились в тяжелые времена. Дети «сознают свое значение» и «серьезность жизни, необходимой для непрерывности строя и силы похода. Им предстоит «осуществление будущего мира в игре юности и достоинства своей строгой свободы» [3, с. 87]. Они, пионеры, идущие строем под музыку оркестра мимо Вощева, станут настоящими мастерами.

Станет мастером мальчик Вася, герой рассказа «Корова», любящий все живое и понявший, что природа страдает от бессознательности; и пятилетний Егор (рассказ «Железная старуха»), старающийся проникнуть в тайну всего сущего и решивший уничтожить смерть.

Отцы выполнят самую тяжелую и неблагодарную работу: очистят мир от злых сил, подготовят почву, условия для созидательного труда. А «коммунизм – это детское дело». А. Платонов дает будущему миру точное политическое имя – коммунизм, а начало пути к нему – революция. Если Н. Федоров считает революцию злом, равным войне, то для философа из народа она – необходимое условие рождения сознания в «каменистых головах». «Там дураки власть берут, – говорит Захар Павлович, – может хоть жизнь поумнеет»[3, с. 241].

«Истина человеческого сознания – … большевизм, потому что большевизм идет впереди всей мучительной природы и поэтому ближе всех к ее радости…» [3, с. 27].

Библиографический список

1. Федоров Н.Ф. *Философия общего дела*. Available at: https://knigogid.ru/books/241690-filosofiya-obschego-dela/toread
2. Платонов А.П. *Чевенгур*. Available at: https://librebook.me/chevengur/vol1/1
3. Платонов. А.П. *Котлован*. Available at: https://ilibrary.ru/text/1010/p.1/index.html
4. Платонов А.П. *Ювенильное море*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=21956&p=1

References

1. Fedorov N.F. *Filosofiya obschego dela*. Available at: https://knigogid.ru/books/241690-filosofiya-obschego-dela/toread
2. Platonov A.P. *Chevengur*. Available at: https://librebook.me/chevengur/vol1/1
3. Platonov. A.P. *Kotlovan*. Available at: https://ilibrary.ru/text/1010/p.1/index.html
4. Platonov A.P. *Yuvenil'noe more*. Available at: https://www.litmir.me/br/?b=21956&p=1

Статья поступила в редакцию 09.09.20

УДК 894 612 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00991

Gadzhilova Sh.M., *Ph.D., senior researcher, Department of Literature, Institute of Language, Literature and Art. G. Tsadasy, Dagestan FRC RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: shanisat05@yandex.ru*

POETIC CONCEPT OF SPACE AND TIME BY M. AKHMEDOV. The article is dedicated to the study of one of the problems of the poetry of the famous Dagestan poet, translator, publicist and writer M. Akhmedov. The poetic work of M. Akhmedov is a bright, but, as it follows, unexplored page of modern Avar and Dagestan literature in general. The poetic concept of space and time in M. Akhmedov's poetry is not only an unexplored layer of M. Akhmedov's philosophical lyrics, but also an interesting phenomenon in the development of modern Avar and Dagestan literature. The article provides an analysis of philosophical problems that until now have not become the object of scientific interest of Dagestan literary critics, in the process of work we relied on the works of Russian scientists, D.S. Likhacheva, M.M. Bakhtin, Yu.M. Lotman and others. In the article, for the first time, works are introduced into scientific circulation, in which the author raises the problems of spatio-temporal patterns, with special attention being focused on their artistic originality. The focus is on the philosophical problematic nature of M. Akhmedov's artistic quest, the author's attitude to the philosophical understanding of being, life, man, humanity and nature. The motives of the poet's artistic thinking, closely related to the categories of time and space, are revealed in the article through the analysis and comprehension of the author's poetic language, emphasizing the accuracy and expressiveness of linguistic forms and structures. The literary analysis of the philosophical works of M. Akhmedov, in order to identify some of the features of their poetics, compositional structure, imaginative system, in which space-time categories run like a red thread, are based on the best examples of the poet's philosophical lyrics. This allows to trace the development of national artistic traditions, using the example of M. Akhmedov's philosophical lyrics, and the experience of continuity in Avar literature.

Key words: **poetry, space, time, motive of death, artistic thinking, phenomenon of border, reader's perception, heavenly space.**

Ш.М. Гаджилова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. отдела литературы Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы, Дагестанского ФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: shanisat05@yandex.ru*

ПОЭТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ М. АХМЕДОВА

Настоящая статья посвящена изучению одной из проблем поэзии известного дагестанского поэта, переводчика, публициста и писателя М. Ахмедова. Поэтическое творчество М. Ахмедова – яркая, но неизученная страница современной аварской и в целом дагестанской литературы. Поэтическая концепция пространства и времени в поэзии М. Ахмедова – это не только не исследованный пласт философской лирики М. Ахмедова, но и интересное явление в процессе развития современной аварской и дагестанской литературы. В связи с тем, что в статье мы подвергаем анализу философские проблемы, которые до настоящего времени не становились объектом научного интереса дагестанских литературоведов, в процессе работы мы опирались на труды русских ученых: Д.С. Лихачева, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана и др.

В статье впервые вводятся в научный оборот произведения, в которых автор поднимает проблемы пространственно-временных закономерностей, при этом особое внимание акцентируется на их художественном своеобразии. В центре внимания – философская проблематичность художественных исканий М. Ахмедова, отношение автора к философскому пониманию бытия, жизни, человека, человечности и природы. Мотивы художественного мышления поэта, тесно связанные с категориями времени и пространства, в статье раскрываются через анализ и осмысление поэтического языка автора, подчеркивая меткость и выразительность языковых форм и конструкций. Литературоведческий анализ философских произведений М. Ахмедова, предпринятый с целью выявить некоторые особенности поэтики, композиционного строя, образной системы, базируется на лучших образцах философской лирики поэта, в которых красной нитью проходят пространственно-временные категории, что позволяет проследить процесс развития национальных художественных традиций в поэтическом творчестве М. Ахмедова и опыт преемственности в аварской литературе.

Ключевые слова: **поэзия, пространство, время, мотив смерти, художественное мышление, феномен границы, восприятие читателя, небесное пространство.**

Концепция пространства и времени в понимании М. Ахмедова представляет собой основные формы бытия, которые позволяют говорить о его философской лирике как о хорошо организованном художественном тексте. Пространство и время – это единое целое, представляющее собой хронотоп, который был сформулирован М.М. Бахтиным следующим образом: «Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается временем» [1, с. 241]. Изучению категории пространства посвящены работы Д.С. Лихачева «Поэтика древнерусской литературы», «Поэтика художественного пространства» (1967), «Внутренний мир художественного произведения» (1968), труды М.М. Бахтина, в первую очередь его работа «Формы времени и хронотопа в романе» (1975), работы Ю.М. Лотмана и др.

Изучение пространственно-временных закономерностей в художественном творчестве является актуальной теоретической и историко-литературной проблемой. В русском литературоведении М.М. Бахтин считается основателем концепции хронотопа, обратившим внимание на связь пространственно-временных отношений и подчеркнувшим, что временные отношения не могут быть изучены и раскрыты в отрыве от пространственных.

Художественные искания М. Ахмедова, в частности его философские произведения, нуждаются в интерпретации именно в пространственно-временном ракурсе. Несмотря на то, что в дагестанском литературоведении почти не уделяется должного внимания рассматриваемым категориям, представляется актуальным исследование философской концепции М. Ахмедова через пространственно-временные категории его творческой мысли.

Если расположить пространственные модели М. Ахмедова по иерархии, то главными выделятся две основные зоны: внутренняя и внешняя. Их противопоставление в сознании поэта определяет феномен границы, вместе с тем возможность их пересечения и непересечения. Отсюда вытекает понятие пространственные образы, которые, попадая в ту или иную пространственную модель, могут менять свою окраску, иметь положительную или отрицательную сторону. К примеру, небесное пространство М. Ахмедова чаще всего представляется сугубо положительным в его мышлении, а земное пространство, то есть нижний ярус его мировидения, связано с мотивами греха, порока, смерти, ада. Отрицательные, тяжелые тона обретают такие символы внешнего мира, как холод (лед), мрак (тьма, темнота), могила (одиночество), слезы (беда), пуля (смерть) и т.д. Даже образ цветка или картина какого-нибудь пейзажа, дома, родного уголка с помощью этих символов приобретают отрицательную аксиологию, несущую в себе тревогу и беспокойство. Эти и многие другие мотивы художественного мышления поэта тесно связаны с категорией времени. В духовном переживании поэта время и вечность выступают в единстве, как ощущение бренности жизни и вместе с тем веры в ее абсолютный, изначальный смысл. В качестве примера можно вспомнить философские мотивы, пронизывающие поэму «Древний дом», балладу «Жена Махмуда», стихотворение «Сирота», поэму «Поэт и люди» и т. д. Все пространственно-временные зоны философской мысли М. Ахмедова имеют аксеологические характеристики, носящие в себе «положительное» и «отрицательное», «свое – чужое», «мнимое – явное». Подлинную основу жизни, по мнению поэта, можно найти лишь за пределами того пространства, которое отведено на время. Все же этот переход в вечное пространство, абсолютно свободное от понятия «время» поэт не представляет как легкое или приятное явление. «Проблема, связанная со временем, есть проблема смерти, – писал Н. Бердяев. Смерть несет с собой время, и смерть происходит во времени» [2, с. 234]. М. Ахмедов в своих стихах смерть чаще всего связывает с социальным устройством мира и человека, человека и общества, и образ смерти у него во многих стихах ассоциируется с образом убийства, убийцы, пули. Так, проблему смерти, в частности смерти поэта, М. Ахмедов поднимает не один раз после своего первого такого же рода стихотворения. Эта тема красной нитью проходит в стихотворениях «Лестница», «Убийца и смерть», «Магдилав», «Убийца», «Стихи сына», «Четки слез» и др.

Ях1алъул бицунеб цох1ого хабар,
Хабалъе инег1ан гуккиладуца.
Намусборцунаго к1алъалеб х1инкъи,
Х1акъир гьабунбугодуцадир г1умру.

Дунбесдаллъимерлъун хут1улев вуго,
Халкъалде бач1араб балагьалъ ч1валев.
Гьалекъанщунунебкъоабилеб век,
Къаникьлъеладайгьелъ т1олабго дунял? [3, с. 393]

Разговор один и тот же, что о достоинстве глаголит,
Ты обманывать будешь до могилы.
Страх, что измеряя совесть, говорит,
Измучила ты жизнь мою.

Я остаюсь сиротою,
Беда народа меня убивает.
Вот закрывает глаза уже двадцатый век,
Загонит ли целый мир в могилу он.

При анализе пространственно-временной категории в творчестве М. Ахмедова важно понять, что пространство в его художественном мышлении, в философском восприятии состоит из двух почти равносильных частей: замкнутое (душевное, безграничное) и открытое (мировое, временное). Что касается понятия «время», то оно носит в себе особый аксеологический смысл. В данном случае монолог поэта, его обращение к самому себе, упрек в адрес своего собственного достоинства – это все борьба поэта, его внутреннего, душевного пространства с внешним, мировым. Контраст между неизмеримым, душевным пространством и временными координатами мира имеет определенную силу. Отсюда право и желание поэта предупредить мир, человека от имени всех своих современников, всего человечества о времени как категории, имеющей свойство завершиться относительно мирового пространства: «Закрывает глаза двадцатый век». Двадцатый век – завершающийся отрезок времени, во многом мучительный для поэта, для его внутреннего, душевного пространства. Образ поэта здесь представляет образ человека в монументальном повествовании, в котором историческое время подчиняет себе судьбу человека, поэта. Историческое время, а именно двадцатый век в его концептуальном понимании автор ставит выше, чем открытое мировое пространство. Время превращается в могущественный образ, который ассоциируется в понимании поэта со страхом смерти. Такая постановка сознания самого лирического героя позволяет показать время в сжатом виде, вместе с тем время и пространство проецируются на целую человеческую жизнь. Жизнь лирического героя, если рассмотреть ее как категорию времени, опять-таки в философском понимании этого слова, сопоставляется и сравнивается с эпохой, со столетием.

В стихотворении «Сирота» М. Ахмедов, поднимая подобные проблемы, сопоставляет город и село, сироту и обедневшую родину, судьбу сироты сравнивает с судьбой осиротевшей справедливости. Жизнь рассматривается автором как безнадежный шар, катящийся неизвестно куда, повязав свою шею саваном.

Рукъбиххарав, виххарав, рохелхабалъбукъарав.
Къваридаббакъаналдабакъукь кеч1 ах1ула гьас,
Бакъгьукъараб г1умрудухъ г1одулеб раг1ула рак1,
Эбел-эменги гьеч1о, эбел ват1анги гьеч1о.

Рит1ухълъи, гьавго г1адин, х1ат1алг1иц1го хьвадула.
Ц1илиц1 гьеч1о, жул гьеч1о, гьабмискинлъилъухьизе,
Мусругигорбодабан, гирулеббуго г1умру,
Росдалбесдалаввугошагьаралъул къват1азда. [3, с. 320]

Дом его разрушен, и сам он растерян, радость захоронена его,
Под солнцем поет он грустную песню,
Слышно, как сердце плачет по жизни, где солнца нет,
Нет и родителей и родины-матери нет,

Справедливость ходит босиком, как он.
Нет ни веника, ни метлы, чтоб подметать эту бедноту,
Жизнь катится, повязав свою шею саваном,
Сирота села на улицах города.

Такими многомерными представляются временные и пространственные планы в философских стихах М. Ахмедова, что связано не только с противоречивым, сложным характером и мировидением поэта, но и со сложностью и многослойностью самого времени-абсолюта и пространства-мира. Для М. Ахмедова, как для поэта, характерно самоуединение, в этом он находит себя, прежде всего, как поэта и человека. Однако абсолютное бытие он понимает вне времени и пространства, с этим связано использование им определенных лексем, обобщающих значение и значимость проблем. Такой подход позволяет иногда стереть грань между временными и пространственными пластами в художественно организованной передаче его поэтической мысли.

Ц1аралъ ц1а бакарал коч1ол нухазда
Нахъагицерегихьирулаборхьал.
Бералрагьилелде, рогьалил саг1тил
Хъаравулалругоквешлъиборцунел.

Берцинлъихисарабсурукълъиялъул
Сураралсуратал лъуг1улел гьеч1о.
Сардилгуронанигаргарги гьеч1о,
Ч1ег1ераб гуронисипатги гьеч1о [3, с. 254].

Пути песни, что именем освещены,
И сзади, и спереди здесь ухмыляются змеи,
Глаза еще спят, но часы рассвета,
Их сторожи измеряют зло.

Уродство, что заменило красоту,
Образы его не закончатся никак.
Только ночи разговор, и нет другого разговора,
Только черный силуэт, и нет другого.

Наиболее важной для поэта является категория времени, концепция времени. Отсюда и споры, конфликты поэта с ним, его обращенность ко времени как к некому образу, способному изменить то, что не удается исправить, улучшить поэту. Однако время и пространство часто объединяются и таким образом подвергаются определенного рода трансформации – сжимаются и растягиваются, что влечет за собой и трансформацию интерпретаций. Время и пространство М. Ахмедова, как две концептуально важные категории поэтического текста, строятся на оппозициях реального – ирреального, субъективного – объективного, физического – метафизического, открытого – замкнутого и т.д.

Как наша жизнь спешит… Состарившийся день
Глядит через плечо с угрозой и мольбою.
В нем накрепко сплелись, как корни, свет и тень,
И лишь душа моя живет сама собою.

Ей хочется связать начало и концы,
Она глядит вокруг, – как бы во тьму колодца…
Но, слава Богу, мы пока не мудрецы,
И тайна впереди все время остается [4, с. 195].

Важно отметить, что поэтический язык М. Ахмедова настолько изящен и богат, что его можно приводить в пример как отражение философии языка. Безусловно, в этом отражении самое значимое место имеют, как важные смысловые комплексы и концепты, время и пространство. В этом отражении также имеет место быть синкретизм философский, историко-культурологический и слияние языковых форм и конструкций. Говоря о языковых формах М. Ахмедова, важно подчеркнуть, что ему присуща также ненормированность многих языковых форм, вместе с тем наличие многих разнообразных поэтических троп, как простых, так и сложных. Тропы в философских стихах активизируют восприятие читателя, они подчеркивают меткость и выразительность поэтического слова. Также как и другие лирические произведения М. Ахмедова, философские стихи его содержат в себе требования соблюдения всех литературных правил (рифмы, образности, олицетворения и т.д.), в них всегда присутствует два смысла: понятный и скрытый, второй смысл почти всегда раскрывается не сразу, требует более внимательного прочтения, а иногда и несколько раз. Триединство – мир, природа, человек – постоянно находятся в состоянии противоборства друг с другом, где человек обречен на «безнадежную» борьбу с жизнью, с самим собой, с миром, со временем.

Тематика философской лирики М. Ахмедова многообразна. Её продолжением можно считать религиозные стихи поэта, гражданские, пейзажные и даже любовные, в каждом виде автор изображает мир личности, героя реального или выдуманного автором, но личность сама по себе совершенно конкретна, и она всегда излагает пережитый поэтом опыт. В этом и вся ценность философской лирики М. Ахмедова.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эпос и роман*. Москва, 2000.
2. Бердяев Н.А. Мир объектов. *Мир философии*. Москва; Т. 1.
3. Ахмедов М. *Шаг1ирги ват1анги. Поэт и Родина*. Махачкала, 2006.
4. Ахмедов М. *Граница столетий*. Махачкала, 2015.

References

1. Bahtin M.M. *`Epos i roman*. Moskva, 2000.
2. Berdyaev N.A. Mir ob`ektov. *Mir filosofii*. Moskva; T. 1.
3. Ahmedov M. *Shag1irgi vat1angi. Po`et i Rodina*. Mahachkala, 2006.
4. Ahmedov M. *Granica stoletij*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 09.09.20

УДК 821.111(73) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00992

***Dulina A.V.**, postgraduate, teacher, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: doolina-anna@yandex.ru*

THE PROBLEM OF CREATING AN ORIGINAL WORK IN H. MELVILLE'S NOVEL *PIERRE: OR, THE AMBIGUITIES.* The article discusses specifics of the problem of creating an original work in H. Melville's novel *Pierre, or The Ambiguities* (1852). The author gives a brief overview of the reception of the novel, focusing on the concept of the "writer's failure". The paper analyses one of Melville's key motifs and the problem of interpretation of "originality", which allows one to define the scope of further Russian studies of the poetics and problematics of the work that are still absent. The objective of the article is to research the image of the artist, the motif of the creation of a mystical book, to highlight and describe the main points of Melville's philosophy of creativity, which was reflected in his fiction of the 1850s. The analysis allows speaking of the novel as a metafiction, as well as to note its genre peculiarities within the tradition of Künstlerroman.

Key words: **literary criticism, Melville, *Pierre: or, the Ambiguities*, problematic, originality, metafiction, Künstlerroman.**

***А.В. Дулина**, аспирант, преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: doolina-anna@yandex.ru*

ПРОБЛЕМАТИКА СОЗДАНИЯ ОРИГИНАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РОМАНЕ Г. МЕЛВИЛЛА «ПЬЕР, ИЛИ ДВУСМЫСЛЕННОСТИ»

В данной статье рассматриваются особенности проблематики создания оригинального произведения в романе Г. Мелвилла 1852 года «Пьер, или Двусмысленности». Автор дает краткий обзор рецепции романа, отдельно останавливаясь на сложившейся в критике в связи с этим романом концепции «писательской неудачи». Данная статья посвящена разбору одного из ключевых мотивов у Мелвилла – проблеме осмысления понятия «оригинального», что позволяет очертить поле необходимых дальнейших русскоязычных исследований поэтики и проблематики данного произведения, до сих пор отсутствовавших в отечественном литературоведении. Целью статьи является анализ образа Художника, мотива творения мистической книги, выделяются и описываются характерные особенности мелвилловской философии творчества, нашедшей отражение в художественном мире его произведений 1850-х годов. Проведенный анализ позволяет говорить о романе как об автометатексте, а также отметить его жанровые особенности в рамках традиции романа о художнике.

Ключевые слова: **литературоведение, Мелвилл, «Пьер, или Двусмысленности», проблематика, оригинальность, автометатекст, роман о художнике.**

> *But it is better to fail in originality, than to succeed in imitation. He who has never failed somewhere, that man cannot be great. Failure is the true test of greatness*
> (Г. Мелвилл, «Готорн и его "Легенды старой усадьбы"»)

Сразу после создания знаменитого философического романа «Моби Дик, или Кит» (Moby-Dick; or, The Whale, 1851), в основе которого лежал сюжет невероятно популярного у американских читателей середины XIX в. жанра (приключенческий морской роман), Герман Мелвилл в романе «Пьер, или Двусмысленности» (Pierre: or, the Ambiguities, 1852) обращается совсем к иным жанровым ориентирам – сентименталистскому, а также готическому роману. Резкая смена темы и литературных образцов, возмутившая современников тема инцеста, но главное – неровности стиля и композиции романа создали ему славу «неудавшегося» произведения, провала Мелвилла как писателя, и такая точка зрения до сих пор сохраняется в современной критике.

В 2007 году вышло подробное исследование романа в виде последовательного чтения текста, однако его авторы Х. Паркер и Б. Хиггинс комментируют по большей части первоначальную – короткую версию текста романа. Она была выпущена в качестве отдельного издания Паркером в 1995 году [1]. Достижением Мелвилла как писателя предстает не окончательная версия текста (воспринимающаяся как неудача), а лишь первоначальный замысел и его частичная реализация. В отечественном литературоведении о романе «Пьер» до сих пор существуют только работы А.Н. Николюкина и А.М. Зверева. А.Н. Николюкин практически отождествляет персонажей Пьера и Ахава с самим Мелвиллом и заключает, что в «Пьере» выражен личный мировоззренческий кризис Мелвилла, демонстрируется невозможность борьбы со злом [2]. А.М. Зверев о позднем Мелвилле пишет, что это «проблема, в сущности, у нас даже и не поставленная» [3, с. 258]. Романы позднего периода творчества Мелвилла «Пьер» и «Шарлатан» (The Confidence-Man: His Masquerade, 1857) А.М. Зверев априори характеризует как наименее заслуживающие внимания. В другой статье о Мелвилле А.М. Зверев в целом оценивает «Пьера» как книгу «неудачную», хоть и отмечает в ней «смелость замысла и сложность намеченных, хотя не до конца разработанных конфликтов» [4, с. 156]. Оба исследователя связывают напрямую фигуры Пьера и Мелвилла, обходя вниманием фигуру повествователя в этом романе, тогда как при обращении к проблеме повествователя становится понятно, что имплицитно роман в значительной степени о том, как надо или, напротив, не надо писать книгу, и как разворачивается процесс художественного высказывания. Эта особенность встраивает роман в длинный ряд автометатекстов [5, с. 39] в истории мировой литературы. В романе «Пьер» металитературная рефлексия порождается не только привычным для Мелвилла столкновением жанровых моделей, но и введением в повествование проблематики романа о художнике.

Ради сестры по отцу, рожденной вне брака Изабел, главный герой Пьер Глендиннинг, юноша из знаменитой богатой семьи, отказывается от своего благосостояния и женитьбы на любимой девушке Люси Тартан. Они с Изабел перебираются из родового поместья Сэдл Медоуз в город, и там Пьер приступает к созданию «великой» книги. На фоне последовательно развертывающейся трагической судьбы Пьера повествователь размышляет о природе творчества, об участи истинного Художника, о проблеме создания вопреки воспроизводящимся жанровым моделям воистину «оригинального произведения». Тонкий анализ психологии Пьера, который проводит повествователь, вскрывает бессознательную попытку героя сублимировать эротическое влечение к Изабел на путях своих философских и религиозных исканий. Основная проблема, мучающая Пьера и в личной жизни, и в творчестве, – проблема Двусмысленности, неуловимости границы, разделяющей в его восприятии грех и добродетель. Проблема двусмысленности – она же и проблема самоидентификации героя. Тема творчества ярче всего обозначается в заключительной части романа, когда Пьер становится писателем и начинает работу над «новым Евангелием» [6, с. 412]. Окончательно подорвавший физическое и психическое здоровье, пытаясь написать «неведомый шедевр» и одновременно хоть как-то обеспечить жизнь в Нью-Йорке, герой не только приходит в полное отчаяние из-за критики издателей, но и в состоянии безумия совершает убийство. Завершается повествование сценой в тюрьме: Люси падает замертво, узнав, что Изабел, которую она считает женой Пьера, в действительности его сестра, а Пьер и Изабел – своего рода новые Ромео и Джульетта – совершают двойное самоубийство.

Если «Моби Дика» современники окрестили «странной книгой», то выход «Пьера» сопровождался газетными анонсами и рецензиями, где говорилось о невменяемости автора романа. Заголовок в нью-йоркской «Дей бук» от 7 сентября 1852 года гласил: «Герман Мелвилл – сумасшедший» [7, с. 436]; бостонская «Пост» от 4 августа писала о «возможно, наиболее безумной из существующих книг» [Ibid, с. 419]. Т.Д. Венедиктова пишет о «коммуникативном провале Мелвилла», оформившемся в виде отказа от создания прозаических произведений (и крупной, и малой формы) в конце 1850-х годов, как именно об успехе в долгосрочной перспективе, но что даже важнее, как о субъективном ощущении Мелвилла. Ведь критики нападали на то же, что и хвалили – «почти непосильное разнообразие стилистических "вызовов"»[8, с. 219], многозвучие и саморефлексивность мелвилловского повествования воспринимались уже с «Моби Дика» в качестве важной составляющей авторской стратегии.

Опыт создания романа «Пьер», критические отклики на него не становятся (вопреки распространенному мнению) для Мелвилла поводом отказаться от избранного пути. Впереди еще два по-своему экспериментальных романа. Конфликт с читательской аудиторией и окружением, финансовые трудности – лишь одна сторона «провала как успеха» Мелвилла, корни другой – в отношении Мелвилла к художественному слову как таковому, в его представлении об устройстве внутреннего мира человека, его опыта познания внешнего мира и мирового литературного наследия, а также, что существенно, об их сложной взаимосвязи с актом творчества.

В «Моби Дике» потому так необычна фигура рассказчика, что в ней синтезируются молодой Измаил, носитель непосредственного опыта, и Измаил как автор, ретроспективно создающий из частной истории мистический трактат. Множество отсылок к метафорической связи Кита и Книги (глава XXXII «Цетология»), игра с различными научными и художественными регистрами, внедрение драматических глав позволяют читать роман как автометатекст, комментарий-размышление к его же созданию, указывающий на метафизическую устремленность исканий, постулирующую наличие того, что описать и написать невозможно. Роман «Пьер, или Двусмысленности» со всей очевидностью развивает писательскую философию «Моби Дика», но осуществляет это подчеркнуто «от противного»: вместо повествования от первого лица предложено повествование от третьего;

вместо морского романа читатель получает роман о зеленых холмах и закоулках Нью-Йорка; источник магнетического притяжения и заразительного «безумия», носитель Тайны, искушающий художника-«пророка» (Измаил, Пьер) и дающий толчок к созданию Книги, здесь не демоничный капитан Ахав, а молодая беззащитная швея Изабел.

В «Пьере» в центре романа вновь оказывается писатель, но теперь он отличается от Измаила, – это не носитель шокирующего личного опыта, не выживший и потому «возвещающий», а еще не прошедший своей инициации – пророк без пророчества, он решает «возвестить» о своего рода апокалипсисе до того, как стал его свидетелем. Мотив «воскресения» после символической смерти напрямую связан с образом Измаила как автора: «Вынырнув после гибели “Пекода” из воронки, которая увлекла его… в бездну, в саму смерть, он, собственно, и готов «воскреснуть», вернуться в мир живых не только как Иона (оказавшийся во “чреве китовом”), но и как некий новый *евангелист*» [9, с. 282]. Пьер же пока только узнает, что в мире есть Тайна, некая всевластная Двусмысленность. И в этом его важное отличие от Измаила, который не только узрел Кита вблизи, но и стал уже автором последующего повествования в свете открывшейся ему истины.

Неспособность Пьера написать зрелое произведение (кн. XXI так и будет озаглавлена «Пьер незрело посягает на зрелое сочинение») сравнивается повествователем с неспособностью построить храм, не зная законов зодческого мастерства: «Есть бескрайние каменоломни прекрасного мрамора; но … как построить храм? <…> Открыватель каменоломни предшествует резчику по камню… архитектор предшествует появлению храма, ибо храм венчает мир» [6, с. 388]. Создание произведения наделяется сакральной функцией, при этом процесс его создания уходит в бесконечность. Мрамор (природу) и храм (произведение) разделяют дистанция самопознания, становление строителя. Пьер стремится быть тем, кто создаст свой *opus magnum*, минуя предварительные этапы работы. Его задача – быть *оригинальным*, явить миру *новое*: «Я напишу для мира новые Евангелия (“I will gospelize the world anew” [10, с. 273]) и открою ему глубочайшие тайны, кои затмят Апокалипсис!..» [6, с. 412].

Повествователь романа отдельно останавливается на проблеме *оригинального*. «The world is forever babbling of originality; but there never yet was an original man, in the sense intended by the world; the first man himself – who according to the Rabbins was also the first author – not being an original; the only original author being God» [10, с. 259]. В единственном существующем русском переводе скрадывается игра с одним и тем же словом: «оригинальный» предстает то как «незаурядный», то как «первоначальный» и «подлинный» [6, с. 391]. Повествователь же, восемь раз повторяя в двух предложениях одно слово, будто случайно заговариваясь, выходит на новый уровень обобщения и, создавая тавтологические конструкции, через них отсылает к связи творения Книги (упоминание талмудистов) и бесконечного процесса творения мира, возведения храма.

Эта тема позднее возникнет в романе «Шарлатан: его маскарад» (глава 44), где есть комментарий к значению слова «оригинал» (англ. – original), характеризующего не только людей, но и персонажей художественного произведения. Об оригинальном персонаже говорится, что это очень редкое явление, и что «оригинальный характер… походит на… лучи Драммонда… – все освещено ими, все начинается с него… так что… производимый эффект по-своему оказывается сродни воздействию Книги Бытия, обращающей внимание на начало вещей» [11, с. 319]. Здесь истинно оригинальная книга вновь сопоставляется с Книгой Книг, а природа оригинальности увязана с творением мира. Возможно, устойчивая в художественном мире Мелвилла перекличка мотивов водного пространства, излучаемого света и создания оригинального художественного произведения восходит ко второму стиху Книги Бытия «And the earth was without form, and void; and darkness was upon the face of the deep. And the Spirit of God moved upon the face of the waters» (Genesis 1:2).

В эссе «Готорн и его “Легенды старой усадьбы”» (Hawthorne and His Mosses, 1850) Мелвилл также пишет об оригинальности и, сравнивая новое откровение Истины, воплощение абсолютной новизны, не требующей подражания, с открытием Америки, отмечает, что в этом случае совершенно необходимо безбрежное морское пространство: «…imitation is often the first charge brought against originality…You must have plenty of sea-room to tell the Truth in; especially when it seems to have an aspect of newness, as America did in 1492» [12, с. 69]. Открытое морское пространство может казаться пустым (раньше никто не замечал сам материк), но в нем своего открытия ждет от века находящееся там содержание.

В романе «Пьер» оригинальность – парадокс, восхождение, трактуемое как нисхождение. Вода жизни соотносится с первоисточником, отправной точкой оригинального творческого порыва. Повествователь обыгрывает метафору якобы пустого на первый взгляд колодца, говоря о возможности обнаружения оригинального знания: «Он еще не забрасывал удочку в колодец своего детства… ибо кто может помыслить о том, чтобы удить рыбу в колодце?» [6, с. 429]. Как намекает рассказчик, Знания чаще всего ищут не внутри, не в собственной душе, не в «раю» детства, а где-то вовне, ведь обычно рыба водится в потоке внешнего мира. Таким путем идет Пьер, его умозаключения, полагаемые им за истинные открытия («Десять миллионов открытий были сделаны Пьером» [там же]), касаются внешнего по отношению к его собственной душе мира, в том числе мира книжного знания.

Метафоре источника истинного знания как колодца с искомой рыбой противопоставлена метафора познания внешнего мира как археологической экспедиции: «Так древняя мумия лежит погребенной и завернутой в покровы и покровы; … Великими трудами мы проводим раскопки в пирамиде… видим саркофаг; но когда мы поднимаем крышку – и никого не находим! – ужасающий простор, как широкая душа человеческая!» [там же, с. 430].

Однако в русском переводе не совсем точно передано завершение последней фразы (см. англ.: «…appallingly vacant as vast is the soul of a man!»[10, с. 285]). Здесь снова дается противопоставление внешнего и внутреннего. И гробница-сосуд с тайнами, представляющая собой итог исканий Истины, принадлежит именно внешнему миру (работа, сравнивающаяся с работой геолога, археолога). Она оказывается ужасающе пустой, ничем искомым не заполнена («vacant»). По заложенному во фразу контрасту душа человека вовсе не пуста, а именно обширна, необъятна («vast»): и пустота в гробнице, и неохватный простор души потрясают и ужасают («appallingly vacant and appalingly vast»). Принципиальное различие между двумя поражающими пространствами заключается в бесплодии первого (внешнего) и в бесконечной потенции второго (внутреннего).

Таким образом, в то время как Пьер «наивно думал, что снял последний покров с лица истины» [6, с. 230], и попытался создать воистину оригинальное произведение, повествователь демонстрирует невозможность достижения этой цели для Пьера, поскольку тот еще не обратился к началу начал. В данном случае началом являются истоки его внутренней жизни, описываемые чаще всего при помощи метафор воды, а также горы.

Душа, чья главная характеристика – необъятность, сравнивается с горным ландшафтом: «…впервые попав в Швейцарию своей души, человек сразу не постигнет их безмерную огромность» [там же, с. 429]. Пейзаж Альп характеризуется рассказчиком как необъятный именно для этого: «their full awfulness of amplitude», «their overawing extent» [10, с. 284]. Ландшафт внутреннего мира описывается как нагромождение камней, горных хребтов и скрытого от глаз океана («и дальше, над Атлантическим океаном, который не попадает в поле зрения, Скалистые горы и Анды» [6, с. 429]). Невидимое, то есть не открывающееся взгляду изначально, неслучайно не показывается путешественнику сразу, в этом заключается мудрый порядок вещей, установленный свыше («so hath heaven wisely ordained… man shall not at once perceive…» [10, с. 284]). Мотив постепенного, поэтапного восхождения на вершину духа, с которой можно хотя бы отчасти обозреть «провалы» души человека, включает в себя мотив божественной помощи или благословения. Без него, или получи путешественник сразу же представление о необъятном, не подготовленная или слабо закаленная душа человека «утонула» бы в снегах уже у подножия гор.

Водное пространство не открывается путешественнику и после того, как он освещенным небесами путем «взбирается на Монблан», надеясь узреть широты души. Иначе говоря, угроза лжепознания заключается даже не в том, чтобы «утонуть» в своем внутреннем мире, как в снегах у подножия гор (из-за неподготовленности духа), а в том, что даже при продолжении «плавания» за одним «Монбланом» открывается другой, всё новые и новые непокоренные горы. Именно после созерцания невидимых пространств у повествователя прорывается восклицание: «Appalling is the soul of a man!» [Ibid]. Именно эта пустота бесконечного (не имеющего цели) познания сравнивается рассказчиком с пустотой фараоновой гробницы (мумия фараона – одна из мелвилловских метафор лжецелей познания).

Однако характеристика происходящей в Пьере работы указывает не на ироническую дистанцированность повествователя, а, напротив, на признание им в Пьере автора великой книги: «…все великие книги… не более чем зеркала, кои криво отражают нам наши же творения; и неважно, каково зеркало, если мы можем видеть какой-либо объект, то мы должны смотреть на сам объект, а не на его отражение» [6, с. 428]. Великая книга Пьера – это не тот труд, о котором издатели с возмущением отзываются как о «высокопарной и богохульной болтовне, надерганной из… Лукиана и Вольтера» [6, с. 532], а ненаписанная книга о погружении ее автора в собственный странный опыт встречи с Изабел. Уместно здесь напомнить, как в эссе «Готорн и его “Легенды старой усадьбы”» Мелвилл характеризует Шекспира: «И если я возвеличиваю Шекспира, то меня побуждает к этому не столько то, что он создал, сколько то, чего он не создал или не захотел создать. Ибо в этом царстве лжи Истина… являет свой лик – пусть и скрытый под маской и только мимолетно – лишь в удивительных озарениях (“only by cunning glimpses will she reveal herself” [12, с. 66]), которые мы встречаем у Шекспира и других мастеров великого Искусства Говорить Истину» [13, с. 383]. Восхищение Мелвилла отсылает к теневому, невыразимому, недосказанному у Шекспира. Оно позволяет понять и трагедию его героя.

Трагедия Пьера отчасти заключается в том, что он берется за «Искусство Говорить Истину» слишком рано, еще не погрузившись в собственный опыт, не заглянув в «колодец детства», откуда берет начало его одержимость образом и обликом тогда еще призрачной сестры. Закономерно, что повествователь выбирает из всей книги Пьера только несколько отрывков, чтобы продемонстрировать их читателю. В этом – коренное отличие от ситуации нарратора как автора в «Моби Дике», где Измаил, пройдя после гибели «Пекода» дальнейший путь развития, а также самой разнообразной (в том числе литературной) подготовки для начала своего повествования (выписки, встречи, заполнение лакун воображением, апелляция к фольклору и т.д.), является автором всего нарратива (хотя в нем и имеются в стилизованном им виде или в виде прямых цитат различные вкрапления, ремарки).

В «Пьере» единственными отрывками, принадлежащими перу персонажа-писателя, являются обрывочные размышления, занесенные на один листок. Именно на нем находится то, что заинтересовало повествователя в качестве свидетельства попыток Пьера осознать происходящее в его душе: «Здесь мы найдем много интересного, отвечающего нашей цели, ибо на сем листке бумаги он… напрямую обращается к своему собственному жизненному опыту» [6, с. 455]. Как бы из-за плеча Пьера повествователь способен прочитать пять отрывков монолога альтер-эго Пьера – Вивии, где сказано о «болтливых обезьянах, дилетантах Спинозе и Платоне», о «непонятном шутовском колпаке Гёте», который для Пьера «рассыпался в прах, как пустая яичная скорлупа» [там же, с. 456].

Попытка Пьера низвергнуть с пьедестала бывших кумиров отвечает необходимому этапу подготовки, чтобы затем заново обратиться к книжной мудрости, но воспринять ее по-новому, через призму собственного взгляда и опыта, не пытаясь возвести свою идею на шатком фундаменте неподготовленного для этого сознания: «Пьер… был на самом деле на одной из стадий перехода. Если однажды честно достигнута предельная точка («That ultimate element» [10, с. 283]), то потом уже никакие книги более не понадобятся <…> Он не ведал, что… все они [великие книги] не более чем частичка, по сравнению со скрытой бесконечностью и неисчерпаемостью в нем самом» [6, с. 428].

Таким образом, повествователь выстраивает иерархию опыта, указывает на многоступенчатую природу восхождения через мрак к свету, к познанию и постижению Абсолюта, но Пьер не достигает высших ступеней мистического знания, как, судя по всему, не достигает их и повествователь. Возможно, именно в этом смысле «провал» «Пьера» у читающей публики является чем-то не только внешним, фактом истории его создания, публикации Мелвиллом и соответствующей рецепции, но и внутренним – как одной из главных тем этого романа, так и событием его саморефлексии (реализующейся прежде всего через рассказчика). Иными словами, «Пьер» оказывается «провалом» сознательным, романом «саморазрушения», а не романом «самосозидания», каким, в известном смысле благодаря Измаилу и особенностям его нарратива, был «Моби Дик».

Библиографический список

1. Melville H. *Pierre; or, The Ambiguities: Kraken edition*. Ed. by H. Parker. New York: Harper, Collins, 1995.
2. Николюкин А.Н. *Американский романтизм и современность.* Москва: Наука, 1968.
3. Зверев А.М. Герман Мелвилл и XX век. *Романтические традиции американской литературы XIX века и современность.* Москва: Наука, 1982: 205 – 265.
4. Зверев А.М. Герман Мелвилл. *История литературы США.* Москва: ИМЛИ РАН, Наследие, 2000; Т. 3: 114 – 171.
5. Зенкин С.Н. *Теория литературы. Проблемы и результаты*. Москва: НЛО, 2018.
6. Мелвилл Г. *Пьер, или Двусмысленности.* Перевод Р. Каменского. Москва: РИПОЛ классик, 2017.
7. *Herman Melville: The Contemporary Reviews.* Ed. by B. Higgins, H. Parker. New York: Cambridge UP, 1995.
8. Венедиктова Т.Д. *Литература как опыт.* Москва: Новое литературное обозрение, 2018.
9. Толмачёв В.М. Точка зрения в американском романе: от романтизма к модернизму. *Философско-эстетические константы литературы США в динамике художественных направлений.* Москва: ИМЛИ РАН, 2019: 244 – 310.
10. Melville H. Pierre: Or, The Ambiguities. *The Writings of Herman Melville.* Evanston and Chicago: Northwestern UP and The Newberry Library, 1971; Vol. 7.
11. Мелвилл Г. *Маскарад, или Искуситель*. Перевод с английского Р. Каменского. Москва: Издательство Российского союза писателей, 2016.
12. Melville H. *The Apple-Tree Table and Other Sketches.* Princeton: Princeton UP, 1922.
13. *Эстетика американского романтизма.* Составитель М.Ф. Овсянников и др. Москва: Искусство, 1977.

References

1. Melville H. *Pierre; or, The Ambiguities: Kraken edition*. Ed. by H. Parker. New York: Harper, Collins, 1995.
2. Nikolyukin A.N. *Amerikanskij romantizm i sovremennost'.* Moskva: Nauka, 1968.
3. Zverev A.M. German Melvill i XX vek. *Romanticheskie tradicii amerikanskoj literatury XIX veka i sovremennost'.* Moskva: Nauka, 1982: 205 – 265.
4. Zverev A.M. German Melvill. *Istoriya literatury SShA.* Moskva: IMLI RAN, Nasledie, 2000; T. 3: 114 – 171.
5. Zenkin S.N. *Teoriya literatury. Problemy i rezul'taty.* Moskva: NLO, 2018.
6. Melvill G. *P'er, ili Dvusmyslennosti.* Perevod R. Kamenskogo. Moskva: RIPOL klassik, 2017.
7. *Herman Melville: The Contemporary Reviews.* Ed. by B. Higgins, H. Parker. New York: Cambridge UP, 1995.
8. Venediktova T.D. *Literatura kak opyt.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018.
9. Tolmachev V.M. Tochka zreniya v amerikanskom romane: ot romantizma k modernizmu. *Filosofsko-`esteticheskie konstanty literatury SShA v dinamike hudozhestvennyh napravlenij.* Moskva: IMLI RAN, 2019: 244 – 310.
10. Melville H. Pierre: Or, The Ambiguities. *The Writings of Herman Melville.* Evanston and Chicago: Northwestern UP and The Newberry Library, 1971; Vol. 7.
11. Melvill G. *Maskarad, ili Iskusitel'.* Perevod s anglijskogo R. Kamenskogo. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo soyuza pisatelej, 2016.
12. Melville H. *The Apple-Tree Table and Other Sketches.* Princeton: Princeton UP, 1922.
13. *`Estetika amerikanskogo romantizma.* Sostavitel' M.F. Ovsyannikov i dr. Moskva: Iskusstvo, 1977.

Статья поступила в редакцию 24.09.20

УДК 820 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00993

***Milotaeva O.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Penza State University of Architecture and Construction (Penza, Russia), E-mail: milo124@rambler.ru*
***Zhatkin D.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Penza State Technological University (Penza, Russia), E-mail: ivb40@yandex.ru*

TO THE HISTORY OF STUDY OF ROBERT BURNS' WORKS LINGUISTIC FEATURES. The article deals with understanding the history of linguistic study of Robert Burns' works in Russia. It is noted that the first articles concerning language and style of Burns' poetry were published in the late Soviet period (1970-1980s) by N.P. Mikerina, T.I. Vorontsova, A.A. Golikov, T.A. Ledovsky. In the works of N.P. Mikerina, devoted to the study of verbal imagery in English poetry, the works of the Scottish author were used as illustrations, substantiation of theoretical judgments. T.N. Vorontsova's works, written on the material of Burns' ballad "John Barley Grain", were made according to studies of the linguistics of the text. A.A. Golikova and T.A. Ledovskaya's articles were of the greatest importance, however, the first of them relied mainly on literary concepts, and the second led to controversial conclusions. For all the ambiguity of the researchers' approaches to the language and style of Burns' poetry, one can highly appreciate the fact of the appearance of these articles in the press, which testified to an undeniable increase in attention to the linguistic and stylistic features of Burns' heritage in Russian philological science.

Key words: **Robert Burns, international literary and historical-cultural relations, dialecticisms, Scottish dialects, verbal imagery, structural-semantic analysis, crosscultural communication.**

***О.С. Милотаева,** канд. филол. наук, доц., Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, г. Пенза, E-mail: milo124@rambler.ru*
***Д.Н. Жаткин,** д-р филол. наук, проф., зав. каф. Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru*

К ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РОБЕРТА БЕРНСА

Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда (проект № 19-18-00080 «Русский Бернс: переводы, исследования, библиография. Создание научно-информационной базы данных»).

Статья посвящена осмыслению истории лингвистического изучения произведений Роберта Бернса в России. Отмечается, что первые статьи, посвященные языку и стилю поэзии Бернса, были опубликованы в позднесоветский период (1970 – 1980-е гг.) Н.П. Микериной, Т.И. Воронцовой, А.А. Голиковым, Т.А. Ледовской. В работах Н.П. Микериной, посвященных изучению словесной образности в английской поэзии, произведения шотландского автора ис-

пользовались в качестве иллюстраций, обоснования теоретических суждений. Работы Т.Н. Воронцовой, написанные на материале баллады Бернса «Джон Ячменное Зерно», выполнены в русле исследований лингвистики текста. Наибольшее значение имели статьи А.А. Голикова и Т.А. Ледовской, однако первая из них опиралась преимущественно на литературоведческие концепции, а вторая подводила к спорным выводам. При всей неоднозначности подходов исследователей к языку и стилю поэзии Бернса можно высоко оценивать сам факт появления в печати этих статей, свидетельствовавший о несомненном усилении внимания к языково-стилистическим особенностям бернсовского наследия в отечественной филологической науке.

Ключевые слова: **Роберт Бернс, международные литературные и историко-культурные связи, диалектизмы, шотландские диалекты, словесная образность, структурно-семантический анализ, межкультурная коммуникация.**

Несмотря на то, что произведения великого шотландского поэта Роберта Бернса переводились в России с 1800 г., первые исследования их лингвистических особенностей появились на русском языке только в 1970-е гг. Настоящая статья посвящена осмыслению научного вклада в изучение языка и стиля Бернса, внесенного исследованиями позднесоветского времени (1970 – 1980-е гг.), выполненными Н.П. Микериной, Т.И. Воронцовой, А.А. Голиковым, Т.А. Ледовской.

Н.П. Микерина, ставшая автором первых отечественных лингвистических статей, материалом для которых являлась поэзия Бернса, публиковала их на страницах нескольких выпусков сборника «В помощь преподавателям иностранных языков», издававшегося с 1964 г. в Новосибирске кафедрой иностранных языков Сибирского отделения АН СССР. В четвертом выпуске сборника, увидевшем свет в 1973 г., была напечатана статья Н.П. Микериной «Словесная образность в поэзии Роберта Бернса», автором которой поставлены задачи определения путей создания образов, изучения видов и функций словесных образов, их соединения в целостную систему образных средств. Помимо тропов, к словесным образам Н.П. Микерина относила слова, употребленные образно в их прямых значениях (в соответствии с контекстом), поэтизмы (слова-символы) и слова-реалии (также в соответствии с контекстом).

В статье «Словесная образность в поэзии Роберта Бернса» исследовательница проследила обстоятельства возникновения словесных образов у Бернса на материале поэмы «Тэм О' Шентер» («Tam o' Shanter», 1790). Используя нейтральную лексику, Бернс достигал выразительности благодаря приему поэтической конкретизации, заключавшемуся в подборе метких и точных слов для передачи самых характерных деталей, существенных сторон изображаемых явлений, позволявшем представить образ во всей его цельности, яркости и колоритности. По наблюдению Н.П. Микериной, тропы, не играя решающей роли, всё же занимают значительное место в творчестве поэта наряду с использованием диалектизмов и реалий (названий танцев, одежды и др.), которое «придает национальный колорит и яркий эмоциональный характер изображаемым явлениям» [1, с. 53].

Изучение темы Н.П. Микерина продолжила в статье «Словесная образность на основе прямых значений слов в поэзии Р. Бернса» (1975), в которой сформулировала свое понимание словесной образности как «такой наглядности описания предметов и явлений, которая создает образ и вызывает чувственные реакции, отвечающие замыслу художника» [2, с. 73]. Поскольку словесная образность может возникать на различных уровнях иерархической лестницы художественного произведения (фонологическом, лексическом, грамматическом), исследовательница отдельно оговаривала свое внимание к лексическому уровню словесной образности, создающемуся на основе прямого и переносного значения слова. Словесную образность, возникающую на основе прямых значений слова, Н.П. Микерина подразделяла на описательную (иконическую) и аналоговую, тогда как словесную образность на основе переносного значения слова определяла как тропеическую. На материале сказа Бернса «Две собаки» («Twa Dogs», 1786) автор статьи проанализировала описательную словесную образность, отдельно отметив использование приема конкретизации, сводящегося «к отбору деталей и наиболее характерных черт описываемых явлений и предметов» [2, с. 82]. В результате анализа было установлено построение бернсовского произведения на антитезе мир богатых – мир бедных, богатство – бедность, безделье – тяжелый труд, разврат – верность, коррупция – честность. В «Двух собаках» наряду с нейтральной лексикой активно используется эмоционально-экспрессивная лексика, причем слова с позитивной индикацией служат для описания жизни шотландских крестьян, а с негативной – для создания представления о жизни богачей, в чем проявляется субъективизм шотландского поэта. Н.П. Микериной выявлены синонимические пары, применяемые для усиления эмоционального воздействия посредством передачи разной степени интенсивности качества. Среди других специфических приемов Бернса исследователь называла применение образного неметафорического сравнения, использование ассоциативной связи, смешение английских и шотландских слов, построение текста на зрительных образах.

Статья Н.П. Микериной «Структурные особенности метафорических средств образности (на материале поэзии Р. Бернса)» (1977) дает (с опорой на классификацию Р. Якобсона, представляющую строгую структурную упорядоченность тропеических средств) понимание о различных комбинациях лингвистических элементов, участвующих в организации речевого высказывания. В соответствии с классификацией Р. Якобсона Н.П. Микерина понимает под семантическим сходством «наличие в языковых элементах, участвующих в создании тропа, по крайней мере одного общего признака», под семантической смежностью – «наличие пространственно-временных и причинно-следственных связей компонентов тропа», под позиционным сходством – «наложение смыслов семантически сходных и семантически смежных элементов речевой цепи», под позиционной смежностью – «линейное выражение всех компонентов тропа» [3, с. 41]. В комбинации «семантическое сходство – позиционное сходство» Н.П. Микерина увидела совмещение компонентов тропов, обнаруживающих наличие общего признака; к комбинации «семантическое сходство – позиционная смежность» были отнесены случаи метафорического перифраза и метафора в предикативной позиции; комбинация «семантическая смежность – позиционное сходство» соответствует метонимии, в которой происходит наложение знака-образа и знака-денотата; в комбинации «семантическая смежность – позиционная смежность» находятся эксплицитно выраженными оба знака, что приводит к формированию конкретного образа абстрактного понятия. Опираясь на исследования И.Р. Гальперина, Э.Г. Рябцевой, Ю.М. Скребева, Л.С. Бархударова, Ю.С. Степанова, Н.П. Микерина решала преимущественно теоретические задачи, используя произведения Бернса в качестве иллюстративного материала.

Механизмы действия в поэтических текстах двух параметров – пресуппозиции и оппозиции – рассмотрены в статье Н.П. Микериной «Образность эксплицитной репрезентации в поэзии Р. Бернса» (1978). Понимание исследовательницей пресуппозиции как «условий, которые должны быть удовлетворены, чтобы предложение могло функционировать как вопрос, приказ, утверждение и т.п.» [4, с. 45], основано на работах Ю.Д. Апресяна в области лингвистической семантики. Разделив пресуппозиции на прагматическую, логическую и синтагматическую (что, в принципе, также взято у Ю.Д. Апресяна), Н.П. Микерина отметила, что «в декодировании образности эксплицитной репрезентации <…> участвуют все три типа пресуппозиции» [4, с. 53]. Вместе с тем доминирующей в создании образности является логическая пресуппозиция, ибо она полнее прочих отражает непосредственные связи предметов и явлений действительности. По наблюдению Н.П. Микериной, «пресуппозиции редко встречаются в "чистом" виде, и, как правило, декодирование любого текста основано на использовании нескольких видов пресуппозиции» [4, с. 53]. С опорой на работы М.Г. Араратян оппозиции разделены в статье на три типа – приватный (один член оппозиции характеризуется наличием, другой – отсутствием признака), функциональный (описываемый и описывающий предметы сходны по выполняемой функции), градуальный (характеризующийся различной степенью и градацией одного и того же признака). На примерах оппозиций в текстах Бернса было прослежено взаимодействие лексико-семантических процессов на уровне сем (признаков), сделан вывод, что для метафоры, в силу ее специфики, доминирующей является градуальная оппозиция, для метонимии – приватная оппозиция.

Проблемы словесной образности были также затронуты (в преломлении на татарскую филологию) в статье Н.П. Микериной и И.Б. Башировой «Словесная образность в поэзии Роберта Бернса и ее передача на татарский язык при переводе» (1976) [5, с. 116 – 121]. В целом можно говорить, что Н.П. Микерина изучала словесную образность, тогда как поэзию Бернса привлекала в качестве примеров, обоснования теоретических суждений. Учитывая, что исследовательница не предлагала оригинальных научных концепций, полностью опираясь на работы предшественников (в частности, Р. Якобсона, Ю.Д. Апресяна), ее основная заслуга состоит именно в подкреплении концепций других исследователей материалами из Бернса, которые оказались настолько разнообразными и выразительными, что успешно иллюстрировали самые разные концептуальные выводы.

Конкретный текст Бернса стал предметом лингвистического анализа в двух статьях Т.Н. Воронцовой – «Метрическое членение и межстрофические связи в балладе Р.Бернса "Джон Ячменное Зерно"» (1980) и «Структурно-семантический анализ баллады Р. Бернса "Джон Ячменное Зерно"» (1981). Представленный в первой из статей анализ семантико-синтаксической структуры бернсовской баллады позволил выявить в ней семь сверхфразовых единств, трактуемых как «текстовые единицы, представляющие собой два или более предложений, объединенных одной темой» [6, с. 29], однако «определение связей внутри сверхфразовых единств и между ними ограничивается частными наблюдениями» [6, с. 30]. Т.Н. Воронцовой не были знакомы зарубежные работы, посвященные целостному осмыслению семантико-синтаксических структур английских произведений английского жанра, в результате чего, опираясь на теоретические исследования И.Р. Гальперина, З.Я. Тураевой, Н.С. Поспелова, Г.Я. Солганика, С.И. Гиндина, она ограничилась осмыслением отдельных нюансов и связей внутри конкретного произведения. Сверхфразовые единства в балладе «Джон Ячменное Зерно» были, по наблюдению Т.Н. Воронцовой, неодинаковы по своей протяженности, включали от одной до шести строф, характеризующихся наличием общих ключевых слов, повторов, использованием единых временных форм, местоименных замен, союзной сочинительной и бессоюзной связи.

Во второй из статей Т.Н. Воронцовой для анализа баллады Бернса «Джон Ячменное Зерно» использована методика Л.М. Лосевой, выделившей четыре разряда слов, создающих смысловое и структурное ядро текста, – лексико-семантические единицы предметности, лексико-семантические единицы процессуальности, лексико-синтаксические единицы локальности и лексико-синтаксические единицы темпоральности. Воспринимая эти разряды слов в качестве «основных опорных вех текста» [7, с. 21], Т.Н. Воронцова поставила перед собой задачи определить принцип семантической организации повествования в тексте бернсовской баллады, основные структурно-семантические модели, функционирующие в нем, а также особенности линейной и проекционной связности между единицами предметности, процессуальности, локальности и темпоральности. Текст баллады «Джон Ячменное Зерно» был охарактеризован Т.Н. Воронцовой как одноструктурный; ведущим принципом организации текста на лексико-семантическом уровне являлся принцип предметности: «Зачин каждой строфы в тексте (кроме 1, 3, 5, 6 и 14) представлен лексико-семантической единицей предметности, и все остальные лексико-семантические единицы данной строфы выстраиваются в горизонтальном плане в определенном порядке относительно зачина. Таким образом, повествование в балладе ведется в основном по схеме: кто (что) + что сделал? + что (где, когда)» [7, с. 24]. Исследовательница считала, что, проанализировав по подобной схеме и другие баллады, можно прийти к интересным типологическим наблюдениям.

Вопросы языка и стиля Бернса с позиций литературоведа представлены в статье А.А. Голикова «Шотландские народные песни в обработке Роберта Бернса (вопросы языка и стиля)» (1982). Исследователь подчеркивал, что «внешняя простота песен Бернса обманчива» [8, с. 118], поскольку максимальная выразительность достигается тщательным подбором слов, преимущественно односложных глаголов, передающих движение, существительных с конкретными значениями. По наблюдению А.А. Голикова, Бернс широко пользовался звуковыми повторами, ассонансами, аллитерациями, «которые не являются внешними украшениями, но тесно связаны со смыслом», а также использует прием, «состоящий в повторении конечной рифмы где-нибудь в середине следующей строфы» [8, с. 118]. Лучшие произведения Бернса, как считает исследователь, были написаны на шотландском диалекте, а слабые в художественном отношении – на литературном английском языке: «Словарь Бернса богат: свыше 12 500 слов. Из них 2 – 3 тыс. встречаются только в диалекте (в речи современного шотландца лишь около 500 чисто диалектных слов). Выразительные слова и обороты шотландского диалекта, многочисленные идиомы, сконцентрировавшие в себе многовековую мудрость народного опыта, уже сами по себе не позволяли Бернсу взять фальшивую ноту» [8, с. 120]. Бернс вместе с тем использовал не только лексику диалекта родного округа Кайла, но и слова из других диалектов Шотландии, а также создавал индивидуально-авторские слова. Однако «шотландские диалекты просто не имели многих слов для обозначения отвлеченных понятий», вследствие чего «в обобщающих высказываниях Бернс часто пользовался чисто английской лексикой» [8, с. 121]. В сочетании диалектов и литературного языка Бернс создал собственный поэтический язык, обладающий удивительной гибкостью. Хотя после Бернса и был написан ряд талантливых произведений на шотландском диалекте, но «в основном традиционная шотландская песня выродилась в сентиментально-риторические упражнения бесчисленных бездарных поэтов-кузнецов, поэтов-ткачей, поэтов-сапожников, поэтесс-молочниц, подражавших гениальному поэту-пахарю из Эйршира» [8, с. 122].

Иной подход к теме языка Бернса можно видеть в статье Т.А. Ледовской «Синонимы-диалектизмы в произведениях Р. Бернса» (1982), представляющей исследование синонимических отношений между лексическими единицами. Определяя синонимы в соответствии с трактовками предшественников (С.Г. Бережан, В.А. Звегинцев, А.А. Уфимцева, В.Г. Вилюман, М.В. Васильев), Т.А. Ледовская разделяет бернсовские синонимы-диалектизмы на три основные группы: синонимические ряды лексических единиц, зафиксированных только в диалектах Шотландии и Северной Англии; синонимические ряды, объединяющие диалектизмы и слова стандартного английского; смешанные синонимические ряды [9, с. 93 – 94]. В первой из перечисленных групп автор статьи наблюдала диалектную синонимию или географическое варьирование слов. Лексические супплетивизмы во второй и третьей группах характеризуются многообразием стилистических оттенков значения. Все это позволяет автору статьи прийти к неожиданному выводу, что «поэт писал не на диалекте одного графства, а именно графства Эйре, уроженцем которого он был, а на литературном шотландском языке XVIII века» [9, с. 97].

Как видим, в 1970 – 1980-е гг. были опубликованы первые русскоязычные статьи, посвященные изучению лингвистических особенностей произведений Р. Бернса. Наибольшее число публикаций в этом направлении были подготовлены Н.П. Микериной, которая, изучая понятие словесной образности, активно использовала произведения шотландского поэта в качестве иллюстративного материала. Т.Н. Воронцова предприняла попытку анализа бернсовской баллады «Джон Ячменное Зерно» с опорой на актуальные концепции лингвистики текста. Наиболее глубокие материалы по теме были подготовлены А.А. Голиковым и Т.А. Ледовской, однако первая статья была более литературоведческой, нежели лингвистической, а вторая (при глубоком анализе) подводила к спорным выводам. Однако сам факт публикации статей свидетельствовал о несомненном усилении внимания к языку и стилю произведений Бернса в отечественной филологической науке.

Библиографический список

1. Микерина Н.П. Словесная образность в поэзии Роберта Бернса. *В помощь преподавателям иностранных языков.* Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1973; № 4: 45 – 53.
2. Микерина Н.П. Словесная образность на основе прямых значений слов в поэзии Р. Бернса. *В помощь преподавателям иностранных языков*. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1975; № 6: 71 – 82.
3. Микерина Н.П. Структурные особенности метафорических средств образности (на материале поэзии Р. Бернса). *В помощь преподавателям иностранных языков*. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1977; № 8: 39 – 44.
4. Микерина Н.П. Образность эксплицитной репрезентации в поэзии Р. Бернса. *В помощь преподавателям иностранных языков*. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1978; № 9: 45 – 53.
5. Микерина Н.П., Баширова И.Б. Словесная образность в поэзии Роберта Бернса и ее передача на татарский язык при переводе. *Труды по татарскому языку и литературе*. Казань: Институт языка, литературы и истории Казанского филиала Академии Наук СССР, 1976; № 5: 116 – 121.
6. Воронцова Т.Н. Метрическое членение и межстрофические связи в балладе Р. Бернса «Джон Ячменное Зерно». *Семантико-стилистические исследования текста и предложения*. Ленинград: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1980: 27 – 31.
7. Воронцова Т.Н. Структурно-семантический анализ баллады Р. Бернса «Джон Ячменное Зерно». *Лингвостилистический анализ художественного текста*. Смоленск: СГПИ имени К. Маркса, 1981: 20 – 26.
8. Голиков А.А. Шотландские народные песни в обработке Роберта Бернса (вопросы языка и стиля). *Анализ стилей зарубежной художественной и научной литературы*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1982; 3: 115 – 124.
9. Ледовская Т.А. Синонимы-диалектизмы в произведениях Р. Бернса. *Проблемы лексической и грамматической синонимии*. Орджоникидзе: СОГУ, 1982: 92 – 97.

References

1. Mikerina N.P. Slovesnaya obraznost' v po`ezii Roberta Bernsa. *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov.* Novosibirsk: Nauka (Sibirskoe otdelenie), 1973; № 4: 45 – 53.
2. Mikerina N.P. Slovesnaya obraznost' na osnove pryamyh znachenij slov v po`ezii R. Bernsa. *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov*. Novosibirsk: Nauka (Sibirskoe otdelenie), 1975; № 6: 71 – 82.
3. Mikerina N.P. Strukturnye osobennosti metaforicheskih sredstv obraznosti (na materiale po`ezii R. Bernsa). *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov*. Novosibirsk: Nauka (Sibirskoe otdelenie), 1977; № 8: 39 – 44.
4. Mikerina N.P. Obraznost' `eksplicitnoj reprezentacii v po`ezii R. Bernsa. *V pomosch' prepodavatelyam inostrannyh yazykov*. Novosibirsk: Nauka (Sibirskoe otdelenie), 1978; № 9: 45 – 53.
5. Mikerina N.P., Bashirova I.B. Slovesnaya obraznost' v po`ezii Roberta Bernsa i ee peredacha na tatarskij yazyk pri perevode. *Trudy po tatarskomu yazyku i literature*. Kazan': Institut yazyka, literatury i istorii Kazanskogo filiala Akademii Nauk SSSR, 1976; № 5: 116 – 121.
6. Voroncova T.N. Metricheskoe chlenenie i mezhstroficheskie svyazi v ballade R. Bernsa «Dzhon Yachmennoe Zerno». *Semantiko-stilisticheskie issledovaniya teksta i predlozheniya*. Leningrad: LGPI imeni A.I. Gercena, 1980: 27 – 31.
7. Voroncova T.N. Strukturno-semanticheskij analiz ballady R. Bernsa «Dzhon Yachmennoe Zerno». *Lingvostilisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta*. Smolensk: SGPI imeni K. Marksa, 1981: 20 – 26.
8. Golikov A.A. Shotlandskie narodnye pesni v obrabotke Roberta Bernsa (voprosy yazyka i stilya). *Analiz stilej zarubezhnoj hudozhestvennoj i nauchnoj literatury*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1982; 3: 115 – 124.
9. Ledovskaya T.A. Sinonimy-dialektizmy v proizvedeniyah R. Bernsa. *Problemy leksicheskoj i grammaticheskoj sinonimii*. Ordzhonikidze: SOGU, 1982: 92 – 97.

Статья поступила в редакцию 21.09.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00994

Pavlova I.P., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of General Linguistics and Rhetoric, Faculty of Philology, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: ipavlova27@mail.ru*
Danilova R.A., *MA student, Faculty of Philology, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: ipavlova27@mail.ru*

CONCEPT OF *TREE* IN RUSSIAN AND YAKUT LINGUISTIC CULTURES. The authors analyze the linguoculturological concept of the TREE based on the material of the Russian and Yakut linguistic cultures. The national-cultural markings of the concept make it possible to characterize it as a means of ritual goal, a universal model of the Universe, a system of spatial and spiritual coordinates. The authors analyze the content of lexicographic sources: the dictionary definitions of the lexeme representing the concept TREE represent a detailed structural and content characteristic of mental education. From a formal point of view, direct meanings and figurative ones are highlighted. The direct meaning indicates directly denotatum (tree / mass as a plant species, botanical phenomenon). The figurative derived values of the nomination, based on the synecdoche (wood and material for the construction and manufacture of objects), are associated with real objects of the surrounding reality. It has been established that the secondary meanings of the tree / wood nominations, having a different mythological component, represent certain fragments of the picture of the human world. The next stage in the study of the features of the concept TREE there is the study of the data of mythology and folklore of the Russian and Yakut peoples. A tree occupies a special place in Russian culture. The Slavs living in the forests treated trees with great reverence, endowing almost every one with supernatural properties. The image of a tree connects the earthly and heavenly worlds, in the same way the tree connects the underground world with the earthly. In the picture of the world of the Turks, the tree is closely connected with the life of the members of the clan. Since according to the archaic worldview, the main property of trees is extraordinary strength and fertility, it is a symbol of life and a guarantee of the well-being of members of the clan. The authors of the article concluded that the unifying moment among many peoples of the world, including the Russian and Yakut, is the image of the World Tree, the tree of life.

Key words: **picture of the world, concept, linguoculture, lexeme, nomination, word meaning.**

И.П. Павлова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего языкознания и риторики ФГБОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: ipavlova27@mail.ru*
Р.А. Данилова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: ipavlova27@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ДЕРЕВО / МАС» В РУССКОЙ И ЯКУТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье предпринята попытка лингвокультурологического анализа концепта «дерево / мас» на материале русской и якутской лингвокультур. Национально-культурная маркированность концепта позволяет характеризовать его как средство ритуальной цели, универсальную модель Вселенной, систему пространственных и духовных координат. Авторами проанализировано содержание лексикографических источников: словарные дефиниции лексемы, репрезентирующей концепт «дерево/мас», представляют подробную структурно-содержательную характеристику ментального образования. С формальной точки зрения выделены прямые значения и переносные. Прямое значение указывает непосредственно на денотат (дерево/мас как вид растения, ботаническое явление). Переносные производные значения номинации, основанные на синекдохе (древесина и материал для строительства и изготовления предметов), связаны с реальными объектами окружающей человека действительности. Установлено, что вторичные значения номинаций дерево/мас, имея различную мифологическую составляющую, представляют определенные фрагменты картины мира человека. Следующим этапом в исследовании особенностей концепта дерево/мас стало изучение данных мифологии и фольклора русского и якутского народов. Дерево в русской культуре занимает особое место. Славяне, живущие в лесах, относились к деревьям с большим почтением, наделяя почти каждое сверхъестественными свойствами. Дерево связует земной и небесный миры, точно так же дерево соединяет мир подземный с земным. В картине мира тюрков дерево тесно связано с жизнью членов рода. Так как, согласно архаическому мировоззрению, главное свойство дерева – необычайная сила и плодовитость, то оно является символом жизни и залогом благополучия членов рода. Авторами статьи сделан вывод о том, что объединяющим моментом у многих народов мира, в том числе русского и якутского, является образ Мирового древа, древа жизни.

Ключевые слова: **картина мира, концепт, лингвокультура, лексема, номинация, значение слова.**

Концепты – это ментальные сущности, которые имеют имя в языке и отражают культурно-национальное представление человека о мире. Это концентрат культуры и опыта народа, по словам Ю.М. Лотмана, «как бы сгустки культурной среды в сознании человека» [1, с. 42]. Но, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее. Концептом становятся только те явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры, имеют большое количество языковых единиц для своей фиксации, являются темой пословиц и поговорок, поэтических и прозаических текстов. Они являются символами, эмблемами, определенно указывающими на породивший их текст, ситуацию, знания, а также выступают носителями культурной памяти народа.

Считается, что не все единицы языка равноценны с точки зрения своей национально-культурной специфики. Наибольший интерес представляют лингвокультурные концепты, национально-культурная маркированность которых отражает особенности менталитета, ценностные ориентации, другими словами, то своеобразие, которое отличает одно лингвокультурное пространство от другого. Одним из таких лингвокультурных концептов является концепт «дерево/мас». Он выступает как средство ритуальной цели, заместитель человека и его свойств, универсальная модель Вселенной, система пространственных и духовных координат, место обитания демонологических персонажей.

Для наиболее полной структурно-содержательной характеристики лингвокультурного концепта «дерево/мас» считаем необходимым обратиться к словарным дефинициям лексемы как в русском языке, так и в якутском.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля дается определение слова *дерево или древо*: мн. *дерева, деревья, древа, древеса* ср. самое крупное и рослое растение, которое выгоняет от корня один пень или лесину и состоит из древесины, древесных волокон, придающих ему плотность и крепость [2, с. 723].

В «Толковом словаре русского языка» С. Ожегова можно найти следующие наименования дерева:

1. Многолетнее растение с твёрдым стволом и отходящими от него ветвями, образующими крону. Хвойные, лиственные деревья.
2. Древесина. Мебель красного дерева. Резьба по дереву [3, с. 160].

Родословное дерево – родословная таблица. Родословным (генеалогическим) деревом (древом) называется специальная таблица с именами ваших предков, которую часто рисуют в виде дерева [4].

По данным «Этимологического словаря русского языка» Макса Фасмера, «ДЕРЕВО – де́рево мн. дере́вья (из собир. *derъvje, диал. деревá), укр. де́рево, ст.-слав. дрѣво, род. п. дрѣвесе и дрѣва ξύλον, δένδρον (Мейе 360), сербохорв. дрȉјево, словен. drevô, drevêsa, чеш. dřevo, слвц. drevo, польск. drzewo, в.-луж. drjewo, н.-луж. drjowo. Родственно лит. dervà «сосна», вин. dervà; с другим вокализмом: darva «смола», лтш. darva «смола», англос. teru «смола», греч. δόρυ «дерево, брус, копье», δρῦς «дерево (растение), дуб», др.-инд. dāru, dru- «дерево (материал)», авест. dauru, -dru- «дерево», ирл. derucc «желудь», галльск. dervo – в местн. н. Dervus «дубовый лес» сюда же гот. triu, англ. tree «дерево», хетт. taru – то же. – Т., лат. larix «лиственница» с «сабинским» l; см. Бернекер 1, 185 и сл.; М. – Э. 1, 442; Вальде – Гофм. 1, 765; Траутман, BSW 53; Мейе, Et. 372. Ср. также дровá» [5, с. 502].

Меньшие деревья, не достигающие большой толщины, называются деревцами, а если лесина коротка и двоится на сучья, то это куст, дерево кустом, кустарное. Части дерева: корень, становой и боковые, с мочками; корневище, переходящее в земле в корни, а над землей в комель; пень, голомя, голомень, голень, колодник, ствол или лесина; вершина ее раздвояется в рассохи и на сучья, сучья на ветви и ветки; листья или зелень древесные, у лиственных дерев или черноле́сья, листва: у хвойных, хвоя, лапник; сучья с листвою, от самого голомени до вершины, ком. Деревом зовут его не только на корню, но и по срубу и очистке от сучьев, бревно [2, с. 293].

Обратим внимание на варианты лексемы: *дерево* и *древо*, в которых отразилось русское полногласие и старославянское неполногласие. Историческое чередование *ере/ре* отражается в словарях, является фактом и современного

языка. Примеры полногласных и неполногласных сочетаний в русском языке могут различаться лексическим значением, степенью активности использования в современном языке, стилистической функцией. Одни исследователи склоняются к тому факту, что конкретное чередование *ере/ре* имеет два варианта, различающихся степенью активности употребления. Вариант *древо* относят к устаревшим, редко используемым словам, а *дерево* – к активной лексике. Причем отмечают, что такие слова можно встретить разве что в исторических произведениях.

Другие считают, что многие из слов, имеющих старославянское происхождение, стилистически окрашены: град, брег, древо, врата, злато и др. – высокие. Они были принадлежностью книжной, торжественной и поэтической речи. Это связано с тем, что старославянский язык, литературно-книжный язык всех славян IX – XI вв., был языком сакральным, т.е. на нем велось богослужение, именно на него с древнегреческого языка была переведена Библия. На наш взгляд, несомненна стилистическая дифференциация указанных вариантов. В активном разговорном употреблении в качестве названия растения и предмета представлен вариант *дерево,* а родословное дерево и Мировое дерево – это, скорее, *древо*.

Обратимся к якутскому материалу. В «Словаре якутского языка» Э.К. Пекарского лексема *мас* имеет определения:

«1. Дерево на корню и срубленное, как строительный материал; бревно. кряж, лысина; дреколье, палка, прут; дрова = уокка оттор мас, мастаммыт мас.

2. Мас дуб; бас мас сосна, сосновое дерево, сосновый лес; куранах мас сухое дерево, сухой лес (дрова), Худ.: мутуга суох мас ствол Уч.; сыа мас = сыалах мас кедр (ср. болбукта).

3. Талах мас тальниковое дерево; титирик мас молодая лиственница; уол мас сырой лес Худ.; чукка мас, мас сыса, кыра мас хворост; маса суох дойду степь (ср. тугалан); уот анньар мас ожиг, палка заместь кочерги (ср. уоттурах); тимир уот анньар мас. железный ожиг (сочетание слов тимир мас указывает на то, что здесь мас означает в представлении якутов только палку – независимо от вещества, из коего она сделана); асарар мас якутский численник-календарь (ср. сабаска, кун а5ар, табылыныk); ат мас козлы для пилки дров; ынах тиьин оноро мас или ынах сына5ын атытар мас деревянное продолговатое кольцо с ручками по обеим сторонам, вырезанное из доски, и такой величины, чтобы в него мог проходить кулак; этот инструмент вставляют корове в рот для удобства операции спиливания особой пилой (ынах тисин онорор тимир) появившихся на зубах острых костяных отростков (кылан); туой мас (= хоруда) деревянное корыто или жолоб, в котором размягчают глину; эт эттир мас доска для рубки мяса (на большие куски); мас основная доска лодки, киль судна, матица; гроб (вм. куорчах, горуоп); ящик (в могильной яме) из грубых досок, куда укладывается тесовый гроб с покойником, чтобы он не был раздавлен насыпаемой землей; олох мас (= олоппос, олохмос, олохпос) сидулька, стул, табурет, маленькая табуреточка, скамья (ср. ыскамыйа); сасыл тирэр мас пало для растяжки сырой лисьей шкуры; сис мас матица, перекладина; тайах мас, тонкая палка; тарды мас «тажи», оглобли; тардысар мас перекладина, за которую держится женщина во время родов» [6, с. 136].

Слово *мас* в якутском языке имеет следующие значения в «Большом толковом словаре якутского языка», опубликованном на сайте SakhaTyla.ru:

«1) дерево; деревья || древесный; мас үөһэ сердцевина дерева; мас үөнэ древесный червь; манна араас мас үүнэр здесь растут разные деревья; тыала суохха мас хамсаабат посл. без ветра деревья не качаются (соотв. без ветра зыби не бывает; нет дыма без огня);

2) дерево (материал) || деревянный; мас дьиэ деревянный дом; мас уупа плотник; столяр; мастан (или маһынан) оҥоһуллубут сделанный из дерева, деревянный;

3) дрова; полено; палка || дровяной; кураанах мас сухие дрова; үөл мас сырые дрова; хардаҕас мас полено, поленья; кыстык мас запас дров на зиму; мас сыыһа щепка; мас сарайа дровяной сарай; маһы хайыт= колоть дрова; маһынан бырах = бросать палку;

4) эвф. гроб

мас акаары круглый дурак; мас арыыта растительное масло; маска умньам-мат мэник отчаянный шалун; мас курдук; а) непременно, обязательно; б) беспрекословно; мас ойуун юла; мас тас диирин уйбат он вспыльчив; он не терпит ни малейшего возражения, от-мас растительность; күөх от-мас зелёная растительность» [7].

В семантике слова *мас* («дерево») выделим по отдельности некоторые компоненты. Дерево в качестве дров – весьма важная функция: для растопки печи необходим запас на зиму, дрова должны быть сухие, не сырые, щепки обязательно нужны для розжига. Всё это приобретает особый смысл в зимнюю стужу. Дерево в качестве материала для строительства в лесных регионах – первая необходимость для выживания человека в условиях севера. И русские крестьяне, и народ саха использовали дерево для разных построек, славились мастерством по дереву. Примеры в современном якутском языке, указанные в «Большом толковом словаре якутского языка» [8], отражают настоящую реальность: *мас дьиэ* деревянный дом; *мас ууһа* плотник; столяр; *мастан (или маһынан) оҥоһуллубут* сделанный из дерева, деревянный [8]. Обратим внимание, что в «Словаре якутского языка» Э.К. Пекарского подобные примеры отсутствуют, что свидетельствует о том, что собственно деревянное строительство у якутов в современном понимании началось с конца 16 – начала 17 веков [9] и в конце 19 – начале 20 веков только активно развивалось.

В содержании значения якутского слова представлено много номинаций видов деревьев: *мас дуб; бас мас* сосна, сосновое дерево, сосновый лес; *сыа мас = сыалах мас* кедр (ср. болбукта); *талах мас* тальниковое дерево; *титирик мас* молодая лиственница [6, с. 136]. *Мас* является составным элементом подобных номинаций, несущим основное вещественное значение. Наличие немалого количества составных номинаций свидетельствует о подробной детализации видового многообразия деревьев, а значит, и об особой значимости данного культурно значимого концепта.

Интерес вызывают вторичные значения лексемы *мас*. *Тимир уот анньар мас* «железный ожиг». Сам Пекарский Э.К. отмечает, что «сочетание слов *тимир мас* указывает на то, что здесь *мас* означает в представлении якутов только палку – независимо от вещества, из коего она сделана» [6, с. 136]. *Асарар мас* якутский численник-календарь (ср. *сабаска, кун а5ар, табылыныk*) [6, с. 136] – это название отдельного предмета (календаря народа саха), материалом для которого служит мас «дерево». Такими же составными являются и другие номинации, именующие разные предметы: *ат мас* козлы для пилки дров; *ынах тиьин оноро мас* или *ынах сына5ын атытар мас* деревянное продолговатое кольцо, с ручками по обеим сторонам, вырезанное из доски и такой величины, чтобы в него мог проходить кулак; этот инструмент вставляют корове в рот для удобства операции спиливания особой пилой (*ынах тисин онорор тимир*) появившихся на зубах острых костяных отростков (кылан); *туой мас (= хоруда)* деревянное корыто или жолоб, в котором размягчают глину; *эт эттир мас* доска для рубки мяса (на большие куски); *мас* основная доска лодки, киль судна, матица; *олох мас (=олоппос, олохмос, олохпос*) сидулька, стул, табурет, маленькая табуреточка, скамья (ср. ыскамыйа); *сасыл тирэр мас* пало для растяжки сырой лисьей шкуры» [6, с. 136]. Дерево использовалось в качестве универсального материала для изготовления самых разных предметов.

Словом *мас,* по Пекарскому Э.К., якуты называли «ящик (в могильной яме) из грубых досок, куда укладывался тесовый гроб с покойником, чтобы он не был раздавлен насыпаемой землей» [6, с. 136]. Ситуация смерти считается критической, если рассматривать проблему языкового запрета в традиционных культурах, к которым мы относим и якутскую. В критических ситуациях всё окружение человека наполняется особым магическим смыслом: и предметы, и действия, и сама атмосфера. Многое становится опасным, в том числе и слова, которые нельзя будет произносить часто и громко. А лучше использовать подставные слова, так называемые эвфемизмы. И мы видим дальнейшее продолжение и развитие этой критической ситуации: в «Большом толковом словаре якутского языка» лексема мас («дерево») имеет значение эвфемизма, обозначает «гроб». Как мы видим, словарные дефиниции лексемы, репрезентирующей концепт «дерево/мас», представляют подробную структурно-содержательную характеристику ментального образования. С формальной точки зрения выделены прямые значения и переносные. Прямое значение указывает непосредственно на денотат (дерево/мас как вид растения, ботаническое явление). Переносные производные значения номинации, основанные на синекдохе (древесина и материал для строительства и изготовления предметов), связаны с реальными объектами окружающей человека действительности. И наконец, вторичные значения номинаций дерево/мас, имея различную мифологическую составляющую, представляют определенные фрагменты картины мира человека [10].

Далее обратимся к особенностям духовной культуры народов. Дерево в русской культуре занимает особое место. В 1918 г. в статье «Ключи Марии» С.А. Есенин пытается определить природу славянской души: «Всё от древа – вот религия нашего народа <…>. Древо – жизнь. Каждое утро, восстав от сна, мы омываем лицо своё водою. Вода есть символ очищения и крещение во имя нового дня. Вытирая лицо своё о холст с изображением древа, наш народ немо говорит о том, что он не забыл тайну древних отцов вытираться листвою, что он помнит себя семенем надмирного древа, и, прибегая под покров ветвей его, окунаясь лицом в полотенце, он как бы хочет отпечатать на щеках своих хоть малую ветвь его, чтоб, подобно древу, он мог осыпать с себя шишки слов и дум и струить от ветвей-рук тень-добродетель» [11, с. 205].

У славян, живущих в лесах, все деревья считались священными. Наибольшую мистическую силу имели старые деревья. Отсюда возник леший – дух-хозяин леса в мифологии восточных славян. Образ лешего берёт своё начало в славянской мифологии, вместе с водяным, домовым и другими духами-хранителями. Леший – справедливый и заботливый хозяин леса, он спасал от беды и лечил животных и растения, оберегал свою строго отведённую территорию – густую чащу леса. Если забредший на его территорию грибник ведёт себя уважительно по отношению к природе, то леший укажет путь на богатое грибами место. Но если человек вредит деревьям и животным без всяких причин, лесовик может спутать его следы и увести в непроходимые болота или натравить хищное животное. Дерево связует земной и небесный миры, точно так же дерево соединяет мир подземный с земным. В некоторых сказаниях о подмененных детях женщина должна положить обменыша под какое-нибудь дерево, чтобы вернулся её ребёнок. Можно также вспомнить древний обычай относить вглубь леса и класть под дерево все вещи, касавшиеся покойника [11, с. 207].

Существует запрет становиться в грозу под деревьями. Бог метит молнией в чёрта, который спрятался в дупле или под корнями, но ненароком может угодить в безвинного человека. Порой душа дерева карает того, кто его срубит. Это случится непременно, если человек срубит рябину. Она должна засохнуть сама, иначе срубивший дерево будет обречён на несчастья. В якутской культуре также существует негласный закон, что нельзя рыть без особых причин просеки в лесах, срубая при этом огромное количество деревьев. Существует теория, что все те люди, которые руководят всем этим процессом, долго не живут [11, с. 207].

Скрипит дерево – это душа покойника просит помолиться за неё. Душа невинно убитого воплощается обычно в тростнике или иве и, если сделать из него дудочку, расскажет об убийстве. К дереву, выросшему на могиле, нельзя прикасаться, нельзя срывать с него ветку или ломать плод – это причинит душе невыносимые мучения. Ни в коем случае нельзя брать с собой отростки деревьев с кладбища, чтобы посадить их дома, если даже они вам приглянулись. Издавна люди опасались сажать около домов крупные деревья: дубы, каштаны, ели. Эти деревья настолько могучи, что могут вытянуть из человека все его жизненные силы. Древние люди думали, что если большое старое дерево возле дома умрет, то недолго проживет и хозяин дома. А если дерево перерастёт весь дом – умрёт хозяин или погибнет вся семья. Поэтому их и наделяли большей силой [11, с. 207].

В апокрифической беседе Панагиота с фрязином Азимитом мировое дерево описано так: «А посреди рая древо животное, еже есть божество, и приближается верх того древа до небес. Древо то златовидно в огненной красоте; оно покрывает ветвями весь рай, имеет же листья от всех дерев и плоды тоже; исходит от него сладкое благоуханье, а от корня его текут млеком и медом 12 источников». Простолюдины до сих пор убеждены, что где-то далеко (на востоке) есть страна вечного лета, насажденная садами из золотых и серебряных деревьев и оглашаемая песнями райских птиц, в которой реки текут млеком и медом, серебром и золотом [12, с. 214]. Здесь мы видим, что обычная локализация Мирового древа – это райский сад. Мировое древо славян растёт на острове Буяне, и из-под его корней проистекают четыре реки с живой водой, а в его кроне гуляют солнце, месяц и ясные звёзды. Во всех мифологиях есть чёткая локализация Мирового древа – посредине мира, в центре мира, в сердце мира или на пупе земли. Всё это указывает на полюса Земли, а точнее – на Северный полюс. Иногда в мифологии можно встретить даже указание на то, что в раю солнце на полгода выходит и полгода заходит. Такое явление мы видим у народа саха, когда на Крайнем Севере солнца зимой не видно, а летом он светит и днем, и ночью. Можем выявить, что это явление уникально по своей сути. В картине мира тюрков дерево тесно связано с жизнью членов рода. Так как, согласно архаическому мировоззрению, главное свойство деревьев – необычайная сила и плодовитость, то оно является символом жизни и залогом благополучия членов рода. В фольклоре тюркских народов дерево рождает, выкармливает детей, на ветвях дерева висят колыбели будущих детей. Вырвать с корнями дерево – значит обречь на смерть людей, связанных узами родства [13, с. 62].

К числу самых распространенных сюжетов у многих народов мира относится образ Мирового древа. У народа саха – это Аал Луук Мас. Люди описывали свое представление об устройстве мироздания. Из него созданы небо и земля. Древо делится на три части: нижнюю – корни, среднюю – ствол, верхнюю – ветви, как и три части тела человека – голову, туловище и ноги. Почти у всех народов мира есть свое древо жизни, и все они имеют одну структуру и композицию. Они также могучи и сильны. По якутской мифологии эпического дерева, Аал Луук Мас ассоциируется с богиней земли Аан Алахчын Хотун.

Дерево Аал-Луук объединяет в единую систему три мира, воплощая идею организованного пространства: «Вселенная держится мировым деревом, верхушка которого служит коновязью для богов Айыы. Мировое дерево определяет трихотомическое деление вселенной на небо (местообитание богов Айыы), подземный, демонический мир, где живет большая часть абаасы, и средний мир, обитаемый людьми» [14, с. 19].

Вот так говорится в народном эпосе олонхо о древе жизни Аал Луук Мас:

«Главный ствол этого дерева насквозь прошел через нижние слои неба, достигнув последнего небосвода, где властвует Үрүҥ Аар Тойон со всеми богами Айыы (Всевышний), загибается назад и возвращается, корень этого дерева насквозь прорастает в землю, он источает влагу, из которой образуется незамерзающее беломолочное озеро». В этом дереве живет почитаемая всеми почтенная старуха-мать, живой образ растительности. В религии народа саха шаманское дерево также ассоциируется с сакральной связью шамана с ино-миром: «... где-то далеко-далеко, в стране мрака и стужи, растет колдовское дерево с чешуйчатой, как у змеи, корой. При сумрачном свете ущербной луны оно кажется грозным, таинственным (пер. – *А. Ленская*)» – так описывается священное дерево, в ветвях которого растут, дожидаются своего назначенного времени души шаманов.

Деревья могут быть проклятыми. Это деревья, наделяемые людьми негативной семантикой и символикой. Их также называют «грешные», «недобрые», «нечистые», «злые», «дьявольские», «чёртовы». Согласно поверьям, «проклятыми» деревья становятся в результате гнева Богородицы, Христа, Иоанна Крестителя, различных святых или в результате наказания за то, что не спрятали Богородицу с младенцем, выдали их своим шелестом преследователям, не укрыли от солнца или непогоды, не выразили почитания. Вот почему осину считают колдовским деревом. Её древесина блокирует силу любого колдуна или ведьмы. Также с помощью осинового кола убивают ведьм, проткнув им грудь. С одной стороны, наши предки связывали это растение с нечистой силой, а с другой, делали из него обереги и применяли для лечения болезней. Негативная символика проклятых деревьев налагает на них ответственность за все неприятности, которые случаются с человеком. Они могут стать причиной всех смертей и болезней. Считается, что дом человека, построенный с использованием проклятых деревьев, постоянно будут навещать неудача, болезни, нечистая сила. Эти деревья не дают плодов, их древесина не используется в строительстве и для поделок. Зачастую проклятие, упоминаемое в легендах, предании, сказании, влияет на дальнейшую судьбу дерева [15]. Наши предки оберегали леса и рощи. Без определенной надобности не ходили в лес, не рубили деревья, с почтеньем относились ко всему живому. Даже сейчас существует обычай просить у березы разрешения для сруба ее бересты. Якутские мастера также просят у березы согласия и берут у старых берез, стараясь не навредить им [16].

Традиционная культура якутов характеризуется одухотворением всего окружающего мира. По якутским поверьям, все предметы и явления природы наделяются сверхъестественными свойствами, они имеют иччи. Согласно «Словарю якутского языка» Э.К. Пекарского, слово иччи имеет следующую интерпретацию: «владетель, хозяин, владыка (ср. тойон); хранитель, дух-властитель, особый род существ, пребывающих в определенных предметах и явлениях природы; содержимое, сущность, внутренняя таинственная сила, имеющаяся в каком-нибудь предмете; зародыш, тельце в яйце (сымыыт иччитэ)» [6, с. 989]. Считалось, что все предметы и явления природы, имеющие душу (иччи), обладают магическими свойствами. Они могли принести вред или пользу человеку. Иччи – духи-хозяева. Иччи имеют озера, реки, деревья, леса, горы, камень, дороги, ущелья и т.д. Иччи, если их уважают и почитают люди, всегда доброжелательны к ним [14, с. 10]. Лингвокультурологический анализ лексикографических сведений, а также данных из мифологии и фольклорных источников [17] позволяет полно характеризовать концепт «дерево/мас», ярко представляющий собой фрагмент картины мира носителей конкретного языка.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Константы*: Словарь русской культуры. Москва, 2004.
2. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва, 2000; Т. 2.
3. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук, Институт русского языка имени В.В. Виноградова. Москва, 2006.
4. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4 т. Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачева. Москва, 1986; Т. 2 (А – Д).
5. *Толковый словарь русского языка*: Около 7 000 словарных статей: Свыше 35 000 значений: Более 70 000 иллюстративных примеров. Под редакцией Д.В. Дмитриева. Москва, 2003.
6. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка:* в 3т. Москва: АН СССР, 1958 – 1959; Т. 2 (А – К), Выпуск 10 – 13.
7. *Якутский словарь.* Available at: https://sakhatyla.ru/translate?q=%D0%BC%D0%B0%D1%81
8. *Большой толковый словарь якутского языка = Саха тылын быһаарыылаах улахан тылдьыта:* в 15 т. Под редакцией П.А. Слепцова. Новосибирск, 2009; Т. VI (Буквы Л, М, Н).
9. Вольская Л.Н., Дьяконова С.А. Деревянное зодчество Якутии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; № 1 (75): 75 – 78. Available at: www.gramota.net/editions/3.html
10. *Мифы народов мира*: в 2 т. Москва, 1982; Т. 2.
11. Муллагалиева Л.К. *Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации:* Словарь. Элективный курс для 10 – 11 классов школ гуманитарного профиля. Москва: Ладомир, 2006.
12. Когай Э.Р. Концепт «Дерево» в культуре Центральной Азии. *Вестник КазНУ*. Серия: Филология. 2015; № 5 (157).
13. Афанасьев А.Н. *Древо жизни авторский сборник*. Москва, 1982.
14. Павлова И.П. *Лексическая система эвфемизмов якутского языка*: учебное пособие. Якутск: Издательство Якутского университета, 2002.
15. Мелетинский Е.М. Миф и эпос у народов Северной Азии. *Эпическое творчество народов Сибири и Дальнего Востока*: сборник статей. Якутск, 1978: 15 – 19.
16. Дерево и его символика в русской поэзии как объект лингвокультурологии. *Национально-культурный компонент в тексте и языке*: материалы II Международной научной конференции. Минск, 1999; Т. 3: 149 – 151.
17. *Этноботаника: растения в языке и культуре*. Санкт-Петербург, 2010.

References

1. Stepanov Yu.S. *Konstanty*: Slovar' russkoj kul'tury. Moskva, 2004.
2. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 2000; T. 2.
3. Ozhegov S.I. i Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk, Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. Moskva, 2006.
4. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Perevod s nemeckogo i dopolneniya O.N. Trubacheva. Moskva, 1986; T. 2 (A – D).
5. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: Okolo 7 000 slovarnyh statej: Svyshe 35 000 znachenij: Bolee 70 000 illyustrativnyh primerov. Pod redakciej D.V. Dmitrieva. Moskva, 2003.
6. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*: v 3t. Moskva: AN SSSR, 1958 – 1959; T. 2 (A – K), Vypusk 10 – 13.
7. *Yakutskij slovar'*. Available at: https://sakhatyla.ru/translate?q=%D0%BC%D0%B0%D1%81
8. *Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn byhaaryylaah ulahan tyld'yta:* v 15 t. Pod redakciej P.A. Slepcova. Novosibirsk, 2009; T. VI (Bukvy L, M, N).
9. Vol'skaya L.N., D'yakonova S.A. Derevyannoe zodchestvo Yakutii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2017; № 1 (75): 75 – 78. Available at: www.gramota.net/editions/3.html
10. *Mify narodov mira*: v 2 t. Moskva, 1982; T. 2.
11. Mullagalieva L.K. *Koncepty russkoj kul'tury v mezhkul'turnoj kommunikacii:* Slovar'. `Elektivnyj kurs dlya 10 – 11 klassov shkol gumanitarnogo profilya. Moskva: Ladomir, 2006.
12. Kogaj `E.R. Koncept «Derevo» v kul'ture Central'noj Azii. *Vestnik KazNU*. Seriya: Filologiya. 2015; № 5 (157).
13. Afanas'ev A.N. *Drevo zhizni avtorskij sbornik*. Moskva, 1982.
14. Pavlova I.P. *Leksicheskaya sistema `evfemizmov yakutskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Yakutsk: Izdatel'stvo Yakutskogo universiteta, 2002.
15. Meletinskij E.M. Mif i `epos u narodov Severnoj Azii. *`Epicheskoe tvorchestvo narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka*: sbornik statej. Yakutsk, 1978: 15 – 19.
16. Derevo i ego simvolika v russkoj po`ezii kak ob`ekt lingvokul'turologii. *Nacional'no-kul'turnyj komponent v tekste i yazyke*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk, 1999; T. 3: 149 – 151.
17. *`Etnobotanika: rasteniya v yazyke i kul'ture*. Sankt-Peterburg, 2010.

Статья поступила в редакцию 15.09.20

УДК 821.512.151 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00995

Tozyakova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: katytoz@mail.ru*

Badanova T.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Literature, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: badanova_07@mail.ru*

Cherepanova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of German, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: ekaterinakolessnikova@yandex.ru*

A HERO'S HORSE IN THE STRUCTURE OF THE CONCEPT "ALTAI-KIZHI" (ALTAIAN): BASED ON MYTHOLOGY, FOLKLORE, EPIC AND LITERATURE. The objective of the research is to determine the contents of a mental unit of "a horse" in the culture of people of the Altai Mountains, as a component of the structure of the concept "Altai-Kizhi", which translates features of national character and national identity. The material of the research includes texts of Altaic mythology, epic, folklore and literature. In mythology, folklore, and epics, the main component of the concept is "a batyr". The image of this hero in the Altai traditional consciousness is not conceivable without his horse. The contents of this cultural universal are formed throughout the historical and cultural process among the people of the Altai Mountains. The meaning of the image of a horse, fixed in mythology, epic, and folklore, has found its development in texts of modern Altai literature.

Key words: **Altai, horse, epic, concept, folklore, hero, Altai literature.**

Е.А. Тозыякова*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: katytoz@mail.ru*

Т.А. Баданова*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: badanova_07@mail.ru*

Е.А. Черепанова*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: ekaterinakolessnikova@yandex.ru*

КОНЬ БАТЫРА В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «АЛТАЙ-КИЖИ»/АЛТАЕЦ: НА МАТЕРИАЛЕ МИФОЛОГИИ, ФОЛЬКЛОРА, ЭПОСА И ЛИТЕРАТУРЫ

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ 20-412-040005 р_а «Концепт «алтай-кижи»/«алтаец» в фольклоре и литературе Горного Алтая в контексте национальной идентичности».

Цель исследования – определение в культуре Горного Алтая содержания ментальной единицы «конь» как компонента структуры концепта «алтай-кижи»/«алтаец», транслирующего особенности национального характера и национальную идентичность. Материалом исследования стали тексты алтайской мифологии, эпоса, фольклора и литературы. В мифологии, фольклоре, эпосе в структуре концепта «алтай-кижи»/«алтаец» главным компонентом выступает «батыр». Образ богатыря в алтайском традиционном сознании не мыслим без его коня. Содержание культурной универсалии «конь» складывалось на протяжении всего историко-культурного процесса в Горном Алтае. Закрепленное в мифологии, эпосе, фольклоре значение образа коня нашло свое развитие в текстах современной алтайской литературы.

Ключевые слова: **алтаец, конь, эпос, концепт, фольклор, батыр, алтайская литература.**

Интерес к национальным культурам продиктован всеобщей унификацией и глобализацией. В условиях стремительно изменяющегося мира, когда происходит стирание всех культурных границ, в большинстве современных этнических сообществах рождается острая потребность осознания национальных основ своей культуры. В контексте проблемы поиска национальной идентичности исследования мифологии, эпоса, фольклора и литературы становятся актуальными и востребованными, так как именно традиционная культура обеспечивают опору и стабильность в этнокультурных универсалиях.

Тексты алтайской традиционной культуры транслируют мировоззрение, ценностные установки и этические нормы определяют национальный характер. Решающая роль в формировании алтайского национального характера принадлежит ментально значимому концепту «алтай-кижи»/алтаец. (Мы употребляем понятие «алтай-кижи» (человек Алтая) в значении, выступающим синонимом понятию алтайцы. Алтай-кижи на сегодня имеет многозначное значение. Историческое значение – обозначает южных алтайцев Шебалинского, Онгудайского, Усть-Канского и Усть-Коксинского районов. В настоящий момент употребимо еще одно значение, которым обозначают весь тюркский коренной народ Алтая, включающий разные субэтносы).

Концепт входит в ядро концептосферы этноса и транслирует этнонациональную идентичность.

Исследование осуществлено в рамках программы гранта РФФИ (20-412-040005 р_а «Концепт «алтай-кижи»/«алтаец» в фольклоре и литературе Горного Алтая в контексте национальной идентичности») и отражает результаты аналитических изысканий по вопросу структуры концепта «алтай-кижи»/«алтаец» в мифологических, фольклорных, литературных текстах. В ходе исследования было выявлено, что в национальной культуре – от фольклорных текстов до современных литературных произведений – структура концепта «алтай-кижи»/«алтаец» складывается из таких элементов, как «человек», «родина Алтай», «родная земля», «природа», «алтайский язык», «алтайский народ», «традиция», «история», «семья», «сеок/род», «дом/аил/

юрта», «батыр», «охота», а также других составляющих алтайского мировидения.

В мифологии, фольклоре и эпических сказаниях в структуре концепта «алтай-кижи»/«алтаец» главным компонентом выступает «батыр». В алтайском эпосе и фольклоре универсалия человек представлена, прежде всего, через образ богатыря. Батыр – это центр и динамическая сила в эпическом пространстве. Вокруг алтайского богатыря вращается весь мир эпоса. Образ богатыря в алтайском традиционном сознании немыслим без его коня. «Конь» в мифологических, эпических произведениях и алтайском фольклоре также выступает как важный компонент структуры концепта «алтай-кижи»/«алтаец». Главной задачей предложенного исследования стало определение в культуре Горного Алтая содержания ментальной единицы «конь» как компонента структуры концепта «алтай-кижи»/«алтаец», транслирующего особенности национального характера и национальную идентичность. Материалом исследования стали тексты алтайской мифологии, эпоса, фольклора и литературы.

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды по теории концепта таких ученых, как И.А. Стернин, Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, Д.С. Лихачев и др. В определении содержания концепта «конь» в алтайской культуре авторы опирались на работы исследователей Алтая и тюркологов: Л.П. Потанина, В.В. Радлова, С.С. Суразакова, З.С. Казагачевой, С.С. Каташа, Р.С. Липец, В.М. Мендешевой, Л.В. Чанчибаевой и др. Были использованы системный, культурно-исторический и сопоставительный методы исследования.

Концепт «конь» (*ат*) представляет собой универсалию алтайской культуры. С древних времен до настоящего времени с лошадьми связаны самые разные сферы жизни алтайского народа. В Горном Алтае останки древних лошадей, обнаруженные археологами, датируются IV – III вв. до н. э. Традиционно мужчина-алтаец не мыслил себя без коня.

Традиционная культура кочевых народов, их ритуалы, обычаи, повседневная жизнь так или иначе связаны с лошадьми. У многих тюркских народов конь олицетворял культ солнца, был атрибутом солнечного божества. Кочевой образ жизни невозможен без коня. С древних времен кочевники учили мальчиков верховой езде с трех лет. Личный конь – обязательный элемент обряда инициации. Кочевники в восприятии других народов буквально срастались со своими лошадьми. Живя по законам природы, они были самыми искусными воинами. Их боялись и мифологизировали. Известно, что греки представляли их в образе кентавров. О мощи и пассионарной силе воинов-кочевников писал Л.Н. Гумилев в работе «Древние тюрки» [1]. Культ коня – один из самых древних культов кочевой культуры, что подтверждают наскальные изображения коней на территории Евразии: на Алтае, в Южном Кыргызстане (Араване, Айрымач-Тоо), Туркестане и Казахстане. Вместе с лошадью изображали жертвенный огонь. В эпоху бронзы на рукоятях ножей часто встречаются рисунки лошадей. В железном веке укрепляется обряд захоронения с конем [2, с. 209 – 212]. Культ коня на Алтае уже в пазырыкской культуре проявляет себя в полной мере. В пазырыкских курганах были найдены тела умерших, которые лежали на правом боку в направлении головой на восток. Такое положение тела имело ритуальный характер и, по-видимому, указывало путь души покойного в верхний мир для дальнейшей жизни. Древние скифы вместе с умершим хоронили и его коня. Тело лошади располагали с северной стороны сруба и укладывали, как и усопшего, головой на восток. Л.П. Потапов указывает: согласно древним обычаям на Алтае, коня, который должен стать проводником в загробном мире, хоронили с хозяином и называли «*койлоо ат»* [3, с. 172].

Культ коня играл важную роль в религиозной жизни тюркских народов. Для уйгуров с древних времен значим культ рыжего или белого (с белым пятном на лбу) коня. Для башкиров и каракалпаков конь – это символ счастья. До сих пор сохранился обряд, когда к новорожденному на удачную жизнь приводят коня. Образ крылатого коня распространен в алтайской и кыпчакской (башкирской, казахской, татарской) мифологии. Согласно алтайской мифологии, бог небесного мира Ульгень создал животных с горячим дыханием («*изу тынышту мал*»), а бог подземного мира Эрлик – животных с холодным дыханием («*сöök тынышту мал*») [4, с. 252]. Среди животных с горячим дыханием конь занимал особый статус. Кроме того, что конь был медиатором – проводником из реального мира в потусторонний мир, в алтайской мифологии многие божества и духи (Ульгень, его сыновья, Алтай Эзди (хозяин Алтая) и др.) ездили на лошадях белой масти. На Алтае верили, что кони белой масти обладают сакральной силой. Древние тюрки при заключении мира закалывали белую лошадь, ее кровь смешивали с вином и пили этот напиток во время клятвенной процедуры при заключении союза [3, с. 177]. На белых лошадях ездили верховные правители и самые сильные шаманы. Лошади светлой масти чаще выбирались жертвенными животными в дар богу Ульгеню. Ярко рыжие лошади (*кызыл, јеерен*) приносились в жертву божеству Дьер-Суу (Земля-Вода). Алтайцы приносили в жертву лошадей – «*тай-атан мал»* (жертвенное животное) различным божествам и духам. Лошади приносились в жертву родовому божеству Јайык (Дьайык) и даже предкам-шаманам. Саяно-алтайские народы с древних времен совершали обряд «Тай-элга» (Тыйылга), цель которого была просьба о плодородии. В жертву богу приносили коня светлой масти, затем поедали мясо жертвенного животного, а шкуру с черепом и конечностями вывешивали на жерди как приношение древу жизни [5, с. 44].

Цели обрядов, где в жертву приносили коня, были самые разные: просили вылечить больных родственников, благополучия молодой семье, плодовитости скота и т.п. Жертвенную лошадь выбирал шаман. Знаком избранничества животного была вплетенная в гриву лента, как правило, белого, синего или красного цвета. С этого момента на коне запрещалось ездить верхом, женщинам нельзя было даже приближаться к животному. Перед обрядом жертвоприношения на спину лошади ставили деревянную чашку. Шаман ударял коня, при ударе чашка падала на землю. Если она переворачивалась вверх дном, то лошадь объявлялась непригодной для обряда. Если чашка ложилась дном вниз, то животное готовили к жертвоприношению. Лошадь должна была пройти обряд очищения: прогоняя злых духов, ее могли окуривать арчыном (можжевельником), в некоторых обрядах омывали кобыльим молоком, украшали гриву лентами. Душа жертвенной лошади – пура отправлялась в потусторонний мир и выполняла функцию одновременно дара божеству и проводника шамана. Алтайцы, обращаясь за помощью к шаману, не жалели лучших своих лошадей. Как отмечает Г.Н. Потанин, «они смотрели на это как на запас для будущей жизни. Поэтому больные переводили на тот свет весь свой скот» [6, с. 77].

У алтайцев, как и у многих тюркских народов, не только конь считается священным животным. Некоторые элементы конского снаряжения и сегодня наделяются сакральными свойствами отгонять злых духов. В шаманизме это были подкова и камча. Эти предметы почитались и считались оберегами, приносящими счастье и удачу. У алтайцев особым предметом, связанным с конем, считается седло. Оно ассоциируется с мужчиной-алтайцем.

Сакральное значение коновязи связано с трехсферным строением мироздания: основанием своим чакы уходит в нижний мир, сама принадлежит среднему миру и вершиной указывает на верхний, небесный мир. Традиционно в Горном Алтае чакы устанавливали напротив входа в юрту, чтобы в случае опасности мужчины могли быстро добежать до лошадей. По тени коновязи определяли дневное время. Коновязь в некотором роде устанавливала границу между безопасным пространством дома и остальным миром. Как отмечает З.С. Казагачева, сломать коновязь для алтайцев было равно осквернению могилы предков [7, с. 231].

Чакы до небес часто упоминается в фольклорных сказках и в эпосе, где она описывается сделанной из золота, серебра, железа. В эпосе «Маадай-Кара» описывается гиперболический образ вселенской коновязи. У нее девять граней и сделана она из чистого серебра. Нижняя часть чакы уходит в подземный мир, где ей пользуется Айбыстан. Верхняя часть чакы уходит в небесный мир, где является коновязью Уч-Курбустана. Средняя часть «ездящему на темно-гнедом драгоценном коне богатырю Маадай-Каре коновязью служит» [8, с. 255]. Исследователь алтайского фольклора С.С. Суразаков трактует этот образ как торжество и вечность жизни на стойбище, вечность богатыря Маадай-Кара, который благодаря своим подвигам равен алтайским богам верхнего и нижнего миров [9].

Особый интерес вызывает технология изготовления алтайского кнута. В рукояти (*сабы*), традиционно сделанной из ивы, отверстие для плетенного кожаного кнутовища никогда не выжигали, а просверливали. Считалось, что огонь может умертвить живую силу дерева. В шаманизме ива (*табылгы*) – особое дерево. Из ивы шаман делал колотушку (*орбу*) для своего бубна. В путешествиях шамана в альтернативные миры орбу играла роль кнута для бубна. В ритуалах шамана фигурировал и сам кнут, как правило, использовался многоярусный камчы с несколькими хлыстами [10, с. 100]. Когда шаман вызывал мертвого родственника, он кнутом отгонял злых духов и чужих умерших, пришедших на ритуальное угощение.

Использовался кнут алтайцами и в качестве оружия. Охотник мог одним ударом кнута по носу убить волка. В алтайском фольклоре упоминается, что кнутом убивали недостойных меча противников. У древних тюрков камчы был показателем социального статуса и символом власти. Об этом свидетельствует известный исторический эпизод: Таньхань-хан (Туксанф в Истории Менандра Протектора) – сын Истеми Багадур-ябгу (каган Синджибу), властитель западных земель Великого Тюркского каганата, начавший в 576 году войну с Византией, так ответил византийскому посланнику Валентину: «Но варваниты, как подданные тюрков, придут ко мне, когда я захочу; и только увидят посланную к ним лошадиную плеть мою, убегут в преисподнюю» [10, с. 300]. В эпосе «Маадай-Кара» герой Когюдей-Мерген в качестве вознаграждения за подвиги получает в дар от отца своей невесты десятисаженный золотой кнут, за которым последовал «белый скот Ай-Каана», а затем и народ Ай-Каана [8, с. 424].

В последние десятилетия в Горном Алтае наблюдаются попытки возрождения национальных традиций и обычаев. Во время традиционной алтайской свадебной церемонии до сих пор используют камчы. Кнутом, принадлежащим семье жениха, открывают занавес, за которым сидит невеста. Ритуальное действие означает вступление невесты в семью мужа [10, с. 93]. На празднике «Эл-Ойын» (народные игры) в обязательную программу входят конные скачки. На Алтае конные соревнования имеют многовековую историю. Традиционно проводились состязания в беге на короткие дистанции естественным аллюром: иноходь (*јорго*), рысь (*јелип*), а также одна из самых популярных у кочевников форма испытания племенных лошадей на скорость – гладкие скачки (*чабыш*). Наиболее сложными считаются забеги на длинные дистанции (*аргымактың маңы*/бег скакуна), где могут участвовать самые сильные наездники и самые выносливые лошади. Среди различных национальных состязаний, связанных с участием лошадей, есть соревнование по выбиванию кнутом (*камчы)* мишеней (*танма*).

Крылатый конь – это архетипический образ. В различных культурных традициях этот образ известен как Пегас – в греческой мифологии, Тулпар – в кып-

чакской (башкирской, казахской, татарской) мифологии, на Алтае – Аргымак. Согласно алтайской мифологии, крылатого коня Аргымака сотворил бог Кудай [12, с. 337]. На крылатом коне могли ездить только великие воины. Образ Аргымака часто фигурирует в наиболее древнем жанре алтайского фольклора кайчорчоке – героическом эпосе, который традиционно исполняется алтайскими сказителями с помощью особого горлового пения – кая. Ни одно героическое сказание не обходится без упоминания о коне. Так, алтайский богатырь Малчи-Мерген в одноименном эпосе ездит на крылатом вороном коне.

Конь в алтайском эпосе – самое близкое богатырю существо, они неразделимы. Рождается батыр, одновременно на свет появляется предназначенный ему конь. Так, в эпосе «Маадай-Кара» рождается герой Когюдей-Мерген, сын богатыря Маадай-Кары, и одновременно у необыкновенной кобылицы рождается четырехухий серый жеребенок, который предназначен судьбой родившемуся новому батыру. Более того, именно кобылица спасает Когюдей-Мергена и вскармливает его своим молоком вместе со своим жеребенком.

С конем связан обряд инициации – посвящения юноши в мужчины, в воины. Герой получает статус воина только тогда, когда у него появляется собственный конь. Часто в эпосе боевой конь сам выбирает своего батыра, чудесно появляясь перед ним уже оседланным. Конь наделяется способностью предвещать судьбу, он единомышленник, боевой сподвижник алтайского батыра. Часто в эпических сказаниях алтайцев конь сам совершает героические деяния, спасая своего батыра из самых сложных ситуаций. Например, в эпосе «Маадай-Кара» так говорится о волшебной силе и единстве батыра со своим конем: *«Айланайын, эрјинем – дийт, /Ал тайганы ажарымда, /Ай канадым болгон деди, /Агын сууны кечеремде, /Агаш тайак болгон деди. /Колтугымнын канады – дийт, /Кожо јургген нөкөрим – дийт, /Өлө берзеен, сөөгис јаныс, /Тиру јурум јаныс» («Драгоценный мой конь, /Когда я высокие горы переваливал, /Ты мне луноподобными крыльями служил, /Когда я бурные реки переезжал, /Деревянным веслом мне был. / Ты – крылья моих подмышек, /Ты неразлучный мой друг,/ Умрем – кости будут в одном месте, /Живы будем – жизнь у нас одна»* [8, с. 316]. В эпическом тексте наблюдается единство жизней не только батыра и его коня. В «Маадай-Кара» Когюдей-Мерген, согласно предсказаниям мудрецов, может одолеть кровожадного великана Кара-Кулу, разорившего земли Маадай-Кары и пленившего алтайский народ, только одновременно уничтожив души великана и его коня, которые находятся в одной из звёзд созвездия Трёх Маралух (пояса Ориона).

В алтайских эпических сказаниях с конем связаны два типа героя: мерген (богатырь-охотник) и баатыр (богатырь-воин). Более того, в эпосе «Алтай-Бучай» у главного героя три коня, предназначенных для разных сфер деятельности алтайского богатыря: «*Драгоценных три коня /Было у Алтай-Бучая: /Конь любимый, боевой, /Темно-рыжий конь-огонь, /В дар батыру небом данный; /Для охоты – конь буланый, /Крапчатый и полосатый, /Тоже даром драгоценным /Посланный самим Юдгеном. /Скот пасти да снедь везти – /Конь в полоску, масти темной, /Конь – работник неуемный, /Данный божеством Баяной* [13]. В эпическом тексте все три коня символически отражают три ипостаси Алтай-Бучая: героя-воина, героя-охотника, героя-хозяина и труженика в мирной жизни. Три роли – это не просто выбор героя в меняющихся жизненных обстоятельствах. Это высшее его предназначение, миссия, судьба, определенная богами. О божественном предназначении говорит тот факт, что кони дарованы Алтай-Бучаю богами. Таким образом, в эпическом сознании конь не только сподвижник батыра, он символическое воплощение духовной сути героя.

Образ коня – помощника и верного товарища – широко представлен в алтайской литературе. П. Самык в стихотворении «Иноходец» пишет о том, что все трудности судьбы алтайский народ преодолевает с помощью верного друга – коня: «*Мой гнедой иноходец /Спокойно шагает /По крутой и по узкой высокой тропе, /По скалистой тропе /Моей горной судьбы* [14, с. 316]. В алтайском фольклоре и литературе конь – это источник вдохновения. Красота алтайских лошадей часто воспевается в национальной поэзии. Алтайский поэт А. Ередеев так пишет о красоте алтайского коня: «*Как шея лебединая атласна /У молодого, буйного коня! /Как рвется вдаль он радостно и страстно, /Как пляшет он, копытами звеня /И тело золотое напрягая! /Стремительны, волшебны, горячи, /Из глаз его, пространство раздвигая, /Расходятся широкие лучи* [15, с. 24]. Образ стремительного и прекрасного скакуна с золотым телом, лебединой шеей и солнцеподобными глазами в тексте современного автора представляет собой художественную трансформацию значения поклонения культу коня в традиционной культуре алтайцев. Метафорическое описание красоты алтайского скакуна перекликается с мифологической идеей коня как сакрального животного.

Итак, в алтайской мифологии, фольклоре и эпосе конь выступает в значении помощника, друга, соратника, даже защитника батыра. Конь и богатырь – это единое целое. Дарованный богами конь батыра является олицетворением высшего предназначения своего хозяина. У коня и богатыря одна судьба на двоих. Конь в эпосе – это символическое выражение духовной сути героя. В традиционной культуре алтайцев наблюдается сакрализация образа коня. Это священное животное, которое является обязательной частью многих ритуальных действий. В алтайском эпосе конь предстает как хтоническое существо, выращенное духом горы, воды или посланное небом. Конь связан со смертью, загробным миром, проводник на «тот свет». Кроме того, конь традиционно наделялся способностью быть священным покровителем (*байлу*), оберегом некоторых алтайских родов (*сөөков*).

Содержание образа коня в традиционном сознании алтайцев определено кочевой культурой, где культ коня один из самых древних и почитаемых. Содержание культурной универсалии «конь» складывалось на протяжении всего историко-культурного процесса. Закрепленное в мифологии, эпосе, фольклоре значение образа коня нашло свое развитие в текстах современной алтайской литературы. Конь – это один из всеобъемлющих образов, через призму которого возможно приблизиться к пониманию алтайского национального характера и может быть рассмотрена вся алтайская, шире – тюркская культуры.

Библиографический список

1. Гумилев Л.Н. *Древние тюрки*. Москва: Наука, 1967.
2. Балмахаева Г.Р. Сакральный образ коня в традиционной евразийской культуре. *Вестник казахской академии транспорта и коммуникаций имени М. Тынышпаева*. Алматы: Казахская академия транспорта и коммуникаций имени М. Тынышпаева, 2010; № 5 (66): 209 – 212.
3. Потапов Л.П. Конь в верованиях и эпосе народов Саяно-Алтая. *Фольклор и этнография. Связи фольклора с древними преданиями и обрядами*. Ленинград, 1977: 164 – 178.
4. Мендешева В.М. Конь в традиционной культуре алтайцев. *Народы и религии Евразии.* Барнаул: Алтайский государственный университет, 2008; № 2 (2): 250 – 260.
5. Гафуров Б.Г. *Средняя Азия в древности и средневековье (история и культура)*. Москва: Наука, 1977.
6. Потанин Г.Н. *Очерки Северо-Западной Монголии*. Горно-Алтайск: Ак Чечек, 2005.
7. Казагачева З.С. *Алтайские героические сказания «Очи-Бала», «Кан-Алтын» (Аспекты текстологии и перевода)*. Горно-Алтайск, 2002.
8. *Маадай-Кара. Алтайский героический эпос*. Москва, 1973.
9. Суразаков С.С. *Алтайский фольклор*. Горно-Алтайск, 1975.
10. Чанчибаева Л.О. О современных пережитках у алтайцев. *Этнография народов Алтая и Западной Сибири*: сборник статей АН СССР. Новосибирск: Наука, 1978.
11. Византийские историки: Дексипп, Эвнапий, Олимпиодор, Малх, Петр Патриций, Менандр, Кандид, Ноннос и Феофан Византиец. Пирующие софисты. *Афиней*. Рязань: Александрия, 2003.
12. Гребенникова Н.С. *Вселенная мифа*. Горно-Алтайск, 2004.
13. Алтай-Бучай. *Героический эпос народов СССР*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1975; Т. 1.
14. Самык П. *Солнечный дождь*: Стихи, поэма. Москва: Советский писатель, 1989.
15. Ередеев А. *Звуки солнечной земли*: стихотворения и поэмы. Москва: Советская Россия, 1988.

References

1. Gumilev L.N. *Drevnie tyurki*. Moskva: Nauka, 1967.
2. Balmahaeva G.R. Sakral'nyj obraz konya v tradicionnoj evrazijskoj kul'ture. *Vestnik kazahskoj akademii transporta i kommunikacij imeni M. Tynyshpaeva*. Almaty: Kazahskaya akademiya transporta i kommunikacij imeni M. Tynyshpaeva, 2010; № 5 (66): 209 – 212.
3. Potapov L.P. Kon' v verovaniyah i `epose narodov Sayano-Altaya. *Fol'klor i `etnografiya. Svyazi fol'klora s drevnimi predaniyami i obryadami*. Leningrad, 1977: 164 – 178.
4. Mendesheva V.M. Kon' v tradicionnoj kul'ture altajcev. *Narody i religii Evrazii.* Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2008; № 2 (2): 250 – 260.
5. Gafurov B.G. *Srednyaya Aziya v drevnosti i srednevekov'e (istoriya i kul'tura)*. Moskva: Nauka, 1977.
6. Potanin G.N. *Ocherki Severo-Zapadnoj Mongolii*. Gorno-Altajsk: Ak Chechek, 2005.
7. Kazagacheva Z.S. *Altajskie geroicheskie skazaniya «Ochi-Bala», «Kan-Altyn» (Aspekty tekstologii i perevoda)*. Gorno-Altajsk, 2002.
8. *Maadaj-Kara. Altajskij geroicheskij `epos*. Moskva, 1973.
9. Surazakov S.S. *Altajskij fol'klor*. Gorno-Altajsk, 1975.
10. Chanchibaeva L.O. O sovremennyh perezhitkah u altajcev. *`Etnografiya narodov Altaya i Zapadnoj Sibiri*: sbornik statej AN SSSR. Novosibirsk: Nauka, 1978.
11. Vizantijskie istoriki: Deksipp, `Evnapij, Olimpiodor, Malh, Petr Patricij, Menandr, Kandid, Nonnos i Feofan Vizantiec. Piruyuschie sofisty. *Afinej*. Ryazan': Aleksandriya, 2003.
12. Grebennikova N.S. *Vselennaya mifa*. Gorno-Altajsk, 2004.
13. Altaj-Buchaj. *Geroicheskij `epos narodov SSSR*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975; T. 1.
14. Samyk P. *Solnechnyj dozhd'*: Stihi, po`ema. Moskva: Sovetskij pisatel', 1989.
15. Eredeev A. *Zvuki solnechnoj zemli*: stihotvoreniya i po`emy. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1988.

Статья поступила в редакцию 15.09.20

УДК 81'27 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00996

***Filippova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*
***Larionov F.F.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: f.f.larionov@mail.ru*

ATTRIBUTES OF A WINNER IN ENGLISH-LANGUAGE SPORTS DISCOURSE. In the paper the authors focus on linguistic means used by athletes, commentators and journalists during press-conferences, interviews and announcements of sports events in the field of contact sports. The analysis of the statements allow revealing the key features of a winner's image that are considered as necessary "components" for the success of athletes and their victories. The aim of the study is to identify the attributive features and qualities of the "winner" in English-language sports discourse. The authors apply the methods of semantic, context, descriptive and stylistic analyses. The analysis of linguistic means and contents of the statements helps determine the following attributes of "winner": confidence in victory, past achievements and statuses, physical superiority, etc. Subjects of sports discourse used such linguistic means as repetition, parallelism, hyperbolization, metaphor, epithet and comparison.

Key words: **sports discourse, media, image, attributive feature, linguistic means.**

***С.В. Филиппова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: filippova_sargylana@mail.ru*
***Ф.Ф. Ларионов,** магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: f.f.larionov@mail.ru*

АТРИБУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗА ПОБЕДИТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

В статье в качестве предмета исследования выступают языковые средства, использующиеся спортсменами, спортивными комментаторами и журналистами во время пресс-конференций, интервью и анонсов спортивных событий в сфере контактных видов спорта. В ходе анализа высказываний были выявлены ключевые признаки образа победителя, которые рассматриваются нами как необходимые «составляющие» успеха спортсменов и их побед. Цель исследования – выявить атрибутивные признаки победителя в англоязычном спортивном дискурсе. В ходе исследования применялись методы контекстуального, семантического, описательного и стилистического анализа. Анализ содержания высказываний и использованных в них языковых средств позволил выявить следующие признаки образа «победителя»: уверенность в победе, прошлые достижения, физическое превосходство и т.д. В анализируемых высказываниях зафиксировано использование приемов повтора, параллелизма, гиперболизации; субъекты спортивного дискурса употребляют метафоры, эпитеты и сравнения.

Ключевые слова: **спортивный дискурс, средства массовой информации, образ, атрибутивный признак, языковые средства.**

Спортивные события зачастую становятся главной темой обсуждения в СМИ, поскольку индустрия спортивных развлечений набирает все большую популярность у широкого круга аудитории. Актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что в настоящее время медийным личностям предоставлена возможность самостоятельно формировать собственный образ. В этой связи возникает интерес, какие качества и атрибуты выдвигаются субъектами спортивного дискурса в качестве составляющих успешной карьеры в спорте, какие языковые средства позволяют формировать образные представления относительно успешной карьеры в спорте. Новизна данной работы обусловлена тем, что нами впервые рассматриваются атрибутивные признаки образа победителя, конструируемые субъектами спортивного дискурса в контактных видах спорта.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключаются в том, что нами выявлены языковые средства, моделирующие образ победителя в спортивном дискурсе, а также «атрибуты» победителя, формирующие представления и стереотипы о концептуальных признаках победы. Результаты работы могут быть использованы в дальнейших исследованиях способов формирования образов в качестве материала для сопоставления.

Цель исследования – выявить атрибутивные признаки образа победителя в спортивном дискурсе. Для достижения данной цели в ходе исследования были решены следующие задачи: отобрать материал исследования; определить языковые средства, конструирующие образ победителя; выявить ключевые признаки образа победителя. В ходе исследования были использованы методы контекстуального, семантического, описательного и стилистического анализа.

В наше время многие события из мира спорта транслируются и активно обсуждаются в СМИ, тем самым актуализируя плотное взаимодействие спортивного дискурса и масс-медиа. При трансляции спортивных событий в СМИ наблюдается взаимодействие аудио-, видео-, речевых рядов; во-вторых, массовость аудитории; в-третьих, своеобразная монологичность речи во время трансляции спортивного события [1]. Необходимо отметить, что при определении понятия «спортивный дискурс» исследователи не всегда учитывают общение между самими спортсменами, акцентируя внимание только на спортивных комментаторах, журналистах, аналитиках. По нашему мнению, спортсмены являются основными субъектами спортивного дискурса, и в этой связи опираемся на определение, предложенное В.Р. Мангутовой. Спортивный дискурс рассматривается нами в качестве многопланового и многоуровневого коммуникативного конструкта, отражающего «коммуникативные намерения субъектов спорта – спортсменов, тренеров, судей соревнований, администраторов спорта, болельщиков как реальных (зрителей спортивных соревнований в реальных условиях спортивного события), так и виртуальных (телезрителей и радиослушателей, получающих визуальную и аудиальную информацию о спортивном событии посредством телевидения и радио), а также спортивных комментаторов, детализирующих для болельщиков информацию о спортивном событии» [2, с. 1573]. Данное определение позволяет нам включить в качестве материала исследования следующие жанры спортивного дискурса: интервью, пресс-конференции, рекламные тексты, трансляции спортивных событий. Информация на современном этапе развития спортивного дискурса наиболее оперативно появляется в интернет-СМИ; наличие разнообразных медиа-файлов привлекает в онлайн-пространство все большее число зрителей. Видеоматериалы в интернет-СМИ не ограничены в эфирном времени по сравнению с трансляциями на телевизионных каналах, а тексты в онлайн-пространстве – рамками издания печатных СМИ. Таким образом, основной материал исследования был отобран нами на электронных платформах спортивных ассоциаций и СМИ.

Во многих лингвистических работах последних лет, посвященных изучению образа в различных дискурсах, наблюдаются трудности как при определении понятия «образ», так и при выявлении способов формирования образа. Как пишет М.В. Берендеев, образ – «категория не просто собирательная, она сложна для репрезентации и последующего анализа тем, что является дискурсивно-конструированной, т.е. зависит от большого количества факторов – привязана к определенным условиям, событиям, настроениям и иным маркерам ситуации» [3, с. 131]. Поскольку проведение критического анализа предложенных различными исследователями определений термина «образ» не ставилось в качестве задачи исследования, считаем необходимым уточнить, что в нашей работе данное понятие рассматривается как «результат формирования тех или иных качеств объекта», стихийно сложившийся у аудитории [4, с. 66].

В ходе анализа высказываний спортсменов и других медийных личностей (спортивных комментаторов, журналистов) во время пресс-конференций, интервью, а также рекламных роликов были выявлены ключевые признаки образа победителя, которые рассматриваются нами как необходимые компоненты успеха спортсменов и их побед.

1. Уверенность в победе. В интервью телеканалу BT Sport [5] Жорж Сен-Пьер на вопрос о своем оппоненте ответил следующим образом: *«Well, I see a guy with a lot of heart. It's not gonna be a walk in a park, it's gonna be tough, you know. But I've got bad news for him 'cause I'm the most well-prepared I've ever been and the best I've ever been, and I've ever felt. So, [on] Saturday there is gonna be a new world middleweight champion crowned» («Что ж, я вижу человека с большим сердцем. Это не будет прогулкой в парке, будет тяжело. Но у меня плохие новости для него, потому что я подготовлен лучше, чем когда-либо, и я чувствую себя лучше, чем когда-либо. И в субботу будет коронован новый чемпион мира в среднем весе»).* Ж. Сен-Пьер в начале высказывания описывает Майкла Биспинга как достойного оппонента, а предстоящий бой как трудный

(*tough, a lot of heart, not a walk in a park*), но затем уверенно заявляет о неизбежной титульной смене (*new champion crowned*). Прием повтора превосходной степени прилагательных (*the most well-prepared, the best*) и использование глаголов в Present Perfect с наречием «ever» (*I've ever been*) акцентируют внимание публики на его уверенности в своей победе.

2. Физическое превосходство. В промо-ролике к событию UFC 218 [6] комментатор UFC Дэн Харди высказался о бойце Франсисе Нганну: *«He touches people on the chin and they just fall over» («Он касается подбородка, и люди просто падают»).* Комментатор в данном высказывании использует прием гиперболизации. Утверждение, что Франсису Нганну необходимо лишь прикоснуться к противнику, чтобы отправить его в нокаут, выгодно репрезентирует физические возможности бойца в глазах аудитории. Вербальный комментарий о способностях спортсмена усиливается путем демонстрации видеоряда с кадрами из матчей Ф. Нганну, в которых он отправляет оппонентов в нокаут.

На пресс-конференции перед UFC 235 [7] Тайрон Вудли обратился к своему оппоненту: «*When it come down to striking, I will knock you out. Flat-out. When it come down to grappling, I will break your arm. Flat-out. There's nothing you can beat me in – I'm faster than you, I'm stronger than you» («Когда дело дойдет до ударов, я отправлю тебя в нокаут. Мгновенно. Когда дело дойдет до захватов, я сломаю тебе руку. Мгновенно. Нет того, в чем ты был бы лучше меня – я быстрее тебя, я сильнее тебя»).* В высказывании боец перечисляет спортивные приемы (удары, захваты), которые он применит во время матча, и заявляет, что превосходит своего оппонента по всем параметрам. В высказывании используются приемы параллелизма, повтора (*when it come down to…I will…Flat-out*) и сравнительные обороты (*faster than, stronger than*).

3. Прошлые достижения и статус спортсмена. Во время официальных церемоний, интервью, пресс-конференций и других мероприятий, представляя спортсмена, многие ведущие и комментаторы перечисляют его достижения. Так, Джо Роган на церемонии взвешивания перед UFC 246 [8] представил спортсмена Дональда Серроне следующим образом: «*Ladies and gentlemen, introducing the man who has won more bonuses, won more fight by submission, holds more records than anyone in the history of sport, give it up for Donald "Cowboy" Cerrone!» («Дамы и господа, представляю вам человека, который получил больше наград, выиграл больше боев болевыми приемами, удерживает больше рекордов, чем кто-либо в истории спорта, встречайте, Дональд «Ковбой» Серроне!»).* В высказывании при перечислении достижений спортсмена используется параллелизм при употреблении глаголов (*won, holds*) и сравнительных оборотов (*more bonuses, more fight, more records than anyone*).

Достижения спортсменов влияют на их рейтинг и популярность в спортивной индустрии. Конор МакГрегор в интервью телеканалу CNBC [9] отметил следующее: *«The main thing to succeed in this game is to either be me or fight me. Everything else is peanuts. So, ask Nate that, he knows that first-hand» («Единственный способ быть успешным в этом бизнесе, либо быть мной, либо драться со мной. Остальное – это ничто. И спросите Нэйта, он знает это по своему опыту»).* К. МакГрегор приводит в качестве примера своего оппонента Нэйта Диаса и подчеркивает свой статус в индустрии спортивных развлечений, отмечая, что бои с ним в качестве соперника являются единственным способом для других бойцов достичь успеха в спорте. Спортсмен ироничен в своем высказывании, он использует союзы *either/ or*, которые обычно употребляются при возможности выбора одного из нескольких вариантов, но в данном контексте альтернативы нет.

4. Финансовое благополучие. Во время одной из пресс-конференций [10] Флойд Мейвезер начал подкидывать пачки денег в воздух, вызвав у К. МакГрегора следующую реакцию: «*There are ones! There are f…ing ones! Where's the real money at?» (Это же однерки! Это чертовы однерки! Где настоящие деньги?»).* В данном эпизоде Ф. Мейвезер предпринял попытку продемонстрировать свое финансовое благополучие путем разбрасывания денег. Но его соперник своим высказыванием обратил внимание публики на номинал разбрасываемых банкнот. К. МакГрегор использует приемы повтора и восклицания, употребляет нецензурную лексику, что в совокупности усиливает эмоциональность высказывания. Лексические единицы *ones* и *real* в данном высказывании выступают в качестве контекстных антонимов, с помощью которых противопоставляются финансовые возможности соперников.

5. «Звериная хватка». К данной группе относятся высказывания, в которых используются образы животных, упоминаются звериные (хищнические) качества спортсменов. Так, на пресс-конференции перед боем Деонтей Уайлдер [11] назвал себя львом: *«I'm the lion, the king of the jungle and come February 22, I'm going to rip his head off his body» («Я – лев, король джунглей, и 22 февраля я вырву ему голову»).*

Спортсмены также обращаются к теме «хищник и жертва» [12]: *«Nate is always talking about people who don't want to fight him and they're scared to fight. He's right. The likes of Pettis and all these people, they're probably moving from him. But I've hunted him down, I stalked him like my prey. And now I have him and Saturday night I will eat his carcass in front of his little gazelle friends» («Нэйт постоянно говорит, что другие не желают с ним драться и что они напуганы. Он прав. Например, Петтис и другие бойцы, они, скорее, избегают его. Но я преследовал его, подкрадывался за ним как за моей добычей. И теперь он в моих руках, и в субботу вечером я съем его тушу перед его мелкими друзьями-газелями»).* В данном примере К. МакГрегор метафорически сравнивает процесс подготовки к бою с охотой. Предстоящий бой спортсмен ассоциирует с процессом поедания «жертвы» хищником в присутствии ее соратников, которые также отождествляются с жертвами (*gazelle-friends*).

6. Стратегическое мышление. В послематчевом интервью после боя на UFC 230 [13] Исраэль Адесанья выразил свое мнение о тактике своих оппонентов: *«I started the game at level two, and they are just loading. So, I got in his head and I got him to start to work his shoot» («Я начал игру со второго уровня, а они в нее только входили (загружались). Я залез в его разум и вынудил его начать драться»).* И. Адесанья отмечает, что он одержал победу, спровоцировав своего оппонента на необдуманные действия. Спортсмен метафорически отождествляет бой с видеоигрой, указывая на наличие у себя «игровых навыков», позволяющих пропустить некий «первый уровень» и сразу пройти во «второй», в то время как его оппоненты даже «еще не начали игру».

Контекстуальный анализ материалов исследования позволил установить, что образ победителя в спортивном дискурсе СМИ конструируется путем репрезентации следующих признаков: уверенность в победе, физическое превосходство, прошлые достижения и статус, финансовое благополучие, звериная хватка, стратегическое мышление.

В высказываниях субъектов спортивного дискурса наблюдается использование приемов повтора, параллелизма, сравнения, гиперболизации. При формировании образа победителя было отмечено употребление жаргонной и ненормативной лексики, метафор, эпитетов, сравнительных оборотов, восклицаний, риторических вопросов. Образ победителя конструируется путем активного использования оценочной лексики.

Предпринятая нами попытка изучения англоязычных СМИ позволила описать ключевые атрибутивные признаки победителя, формируемые самими субъектами спортивного дискурса. В дальнейшем планируется определить концептуальные признаки победителя, выявление которых потребует изучения более обширного эмпирического материала, который охватывал бы не только пресс-конференции, интервью и трансляции спортивных событий, но и социальные сети спортсменов.

Библиографический список

1. Качанов Д.Г., Шестерина А.М. Понятие спортивного телевизионного дискурса. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2015; № 2: 97 – 99.
2. Мангутова В.Р. Языковые средства выражения агрессивности в английском спортивном дискурсе. *Известия Самарского научного центра РАН.* 2009; Т. 11, № 4 (6): 1572 – 1576.
3. Берендеев М.В. «Образ» как эпистемологическая категория в дискурсивных практиках. *МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин.* 2012; № 3: 131 – 137.
4. Сидорская И.В. «Образ» или «имидж» страны: что репрезентируют СМИ. *Актуальные проблемы исследования коммуникационных аспектов PR-деятельности и журналистики*. Псков: Псковский государственный университет, 2015: 64 – 83.
5. St-Pierre: Bisping's British Empire is crumbling around him. *BT Sport.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=YBP9UhCpA_Q
6. UFC 218: Holloway vs Aldo 2 – Extended Preview. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=vXmCBdKfuyE
7. UFC 235: Jones vs Smith Press Conference. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=fknc3m3gmGY
8. UFC 246 Weigh-Ins: Conor McGregor vs. Donald 'Cowboy' Cerrone. *ESPN.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=hz3RZqBWHg4
9. UFC's McGregor And Diaz Talk Trash And Money. *CNBC.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=S6wn99sp4Tc
10. Mayweather vs. McGregor: New York Press Conference. *SHOWTIME.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=ktUGNEyW7To
11. Full Wilder vs Fury 2 press conference and face offs. *BT Sport.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_me6xGSW11Y
12. UFC 196 Pre-fight Press Conference. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=5Qq6mMVR1ng
13. UFC 230: Israel Adesanya Octagon Interview. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rxlNlZPKM2c

References

1. Kachanov D.G., Shesterina A.M. Ponyatie sportivnogo televizionnogo diskursa. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2015; № 2: 97 – 99.
2. Mangutova V.R. Yazykovye sredstva vyrazheniya agressivnosti v anglijskom sportivnom diskurse. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2009; T. 11, № 4 (6): 1572 – 1576.
3. Berendeev M.V. «Obraz» kak `epistemologicheskaya kategoriya v diskursivnyh praktikah. *METOD: Moskovskij ezhegodnik trudov iz obschestvovedcheskih disciplin.* 2012; № 3: 131 – 137.
4. Sidorskaya I.V. «Obraz» ili «imidzh» strany: chto reprezentiruyut SMI. *Aktual'nye problemy issledovaniya kommunikacionnyh aspektov PR-deyatel'nosti i zhurnalistiki*. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj universitet, 2015: 64 – 83.
5. St-Pierre: Bisping's British Empire is crumbling around him. *BT Sport.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=YBP9UhCpA_Q
6. UFC 218: Holloway vs Aldo 2 – Extended Preview. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=vXmCBdKfuyE
7. UFC 235: Jones vs Smith Press Conference. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=fknc3m3gmGY
8. UFC 246 Weigh-Ins: Conor McGregor vs. Donald 'Cowboy' Cerrone. *ESPN.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=hz3RZqBWHg4
9. UFC's McGregor And Diaz Talk Trash And Money. *CNBC.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=S6wn99sp4Tc
10. Mayweather vs. McGregor: New York Press Conference. *SHOWTIME.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=ktUGNEyW7To
11. Full Wilder vs Fury 2 press conference and face offs. *BT Sport.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_me6xGSW11Y
12. UFC 196 Pre-fight Press Conference. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=5Qq6mMVR1ng
13. UFC 230: Israel Adesanya Octagon Interview. *UFC – Ultimate Fighting Championship.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rxlNlZPKM2c

Статья поступила в редакцию 21.09.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00997

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: folkloriyali@mail.ru*
Mukhamedova F.Kh., *Doctor of Sciences (Philology), Chief Researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Centre of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

GENRES OF ORAL PROSE IN THE FOLKLORE OF KUBACHI VILLAGE: PLOTS, MOTIVES, IMAGES. The traditional folklore of Kubachi village in Dakhadaevsky District of the Republic of Dagestan is an integral part of spiritual culture of the Dargin people as its ethnic component. Kubachin folklore is characterized by the richness and variety of folklore genres typical not only for the Dargins, but also for other peoples of Dagestan. The historical development of people, their worldview, everyday life, psychology, customs, rituals, moral and ethical ideas found a vivid artistic embodiment in the oral and poetic works of Kubachi people. From this point of view, Kubachi folklore attracts special attention of researchers as art of the people, which has a great cognitive and artistic and aesthetic value, including material that characterizes the ethnospecific features of the folklore of its people, which is the scientific significance and relevance of the study of this problem. The task of this article is to characterize the genre diversity of oral folk prose of Kubachi folklore, to identify the most significant features of genres, their ideological, thematic and artistic richness, plot, image system, and to show their ethnospecific originality.

Key words: **folklore of Kubachi people, prose genres, stories, traditions, legends, jokes, proverbs, oral histories, ethnospecific.**

Ф.А. Алиева, *канд. филол. наук, зав. отделом фольклора Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*
Ф.Х. Мухамедова, *д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

ЖАНРЫ УСТНОЙ ПРОЗЫ В ФОЛЬКЛОРЕ СЕЛЕНИЯ КУБАЧИ: СЮЖЕТЫ, МОТИВЫ, ОБРАЗЫ

Традиционный фольклор селения Кубачи Дахадаевского района Республики Дагестан является неотъемлемой этнической составляющей духовной культуры даргинского народа. Фольклор кубачинцев характеризуется богатством и многообразием фольклорных жанров, типичных не только для даргинцев, но и для других народов Дагестана. В устно-поэтическом творчестве кубачинцев нашли яркое художественное воплощение историческое развитие народа, его мировоззрение, быт, психология, обычаи, обряды, морально-этические и нравственные представления. С этой точки зрения фольклор кубачинцев привлекает особое внимание исследователей как искусство народа, имеющее большое познавательное и художественно-эстетическое значение, в том числе и как материал, характеризующий этноспецифические особенности фольклора своего народа, в чем и заключается научная значимость и актуальность исследования данной проблемы. Цель данной статьи – охарактеризовать жанровое многообразие устной народной прозы кубачинского фольклора, выявить наиболее существенные признаки жанров, их идейно-тематическое и художественное богатство, сюжетику, систему образов, а также показать их этноспецифическое своеобразие.

Ключевые слова: **фольклор кубачинцев, прозаические жанры, сказки, предания, легенды, анекдоты, притчи, устные рассказы, этноспецифика.**

В жанровом разнообразии традиционного фольклора кубачинцев определенно выделяются жанры устной прозы, которые характеризуются многовековой историей развития, сложившимися традициями. К ним относятся: сказочный эпос, включающий сказки о животных, волшебные и бытовые сказки; предания и легенды мифологического и исторического содержания; а также малые прозаические жанры – анекдоты, притчи, устные рассказы. Подобное деление прозаических жанров характерно и для фольклора других народов Дагестана, но вместе с тем каждая жанровая разновидность устной прозы в фольклоре кубачинцев отличается собственными идейно-композиционными, художественными и стилистическими особенностями, системой образов и изобразительно-выразительных средств.

Кубачинский фольклор, в том числе и жанры устной прозы, в основном исследован в трудах Ф.О. Абакаровой [1], Ф.А. Абакаровой и Ф.А. Алиевой [2]. Прозаические жанры фольклора кубачинцев публиковались в различных изданиях – в фольклорных сборниках на даргинском и русском языках – З. Абдуллаева и С. Гасановой [3], Ф.А. Алиевой и З. Магомедова [4], Ф.А. Алиевой [5], в коллективном сборнике [6], а также в трудах историков и известных ученых-этнографов [7 – 10] и др.

Богат и разнообразен сказочный эпос кубачинцев. В нем выделяются общераспространенные у всех народов Дагестана следующие разновидности сказок: сказки о животных, волшебные сказки, бытовые сказки. Среди сказок о животных наибольшее распространение получили такие как «Бабушкины орехи», «Волк, лиса и куропатка», «Три козленка», «Лисица и лев», «Лисица и волк», «Ababa и волк» и мн. др.

В репертуаре сказок о животных выделяются сюжеты, содержащие как древние архаические мотивы, так и мотивы позднего происхождения, в своеобразной художественной форме отражающие социальные противоречия действительности. Так, сюжет о благодарном звере (записала Ф.А. Алиева в 1968 году от М. Ниналаловой в селении Кубачи Дахадаевского района) – один из архаических сюжетов, известных как в кубачинском фольклоре, так и у других наро-

дов Дагестана. В нем рассказывается о женщине, которая пошла в лес, шла, шла и дошла до озера Бибикан шагIе (вымышленное озеро). Устав с дороги, она присела отдохнуть, тут к ней подходит медведь и со стоном протягивает лапу. Увидев в его лапе занозу, женщина со словами: «Бедный, хороший, почему ты так стонешь?» – заботливо ее вытащила. Обрадовался медведь и повел её в свое жилье; он щедро одарил ее тем, что было в доме, и проводил в обратный путь.

По всей вероятности, данный сюжет отражает отголоски тотемных представлений, связанных с культом медведя, его почитанием, и относится больше к «мифам-быличкам» (термин Е.М. Мелетинского). В нем отсутствуют какие-либо сказочные элементы – зачины, кульминация, повторы, троекратность действий и т.д.

Характерно, что более поздний вариант этого сюжета, записанного нами в 1989 году от А. Магомедова в селении Кубачи, обнаруживает тенденцию его переосмысления в тип иного повествования, близкого к сказочному. Так, в новом варианте текста элементы архаики, можно сказать, выпали, а сам сюжет получил следующее развитие: рассказывают, что жила-была женщина, как-то она пошла в лес за хворостом и не смогла найти дорогу назад. Долго она плутала по лесу. Уже стемнело, и испуганная женщина, дрожа от страха, присела у дерева. Вдруг в кустах ей послышались шорох и рычание. Оглянувшись, она увидела медведя. Медведь подошел к ней, молча её обнюхал и пошел вперед, как бы показывая ей дорогу. Она в страхе последовала за ним. Он шел впереди, а она за ним. Так они вышли из леса, и тут медведь неожиданно исчез. Женщина пришла к себе домой и рассказала мужу о встрече с медведем, о том, как он вывел её из леса и привел к дому. С тех пор благодарные супруги выносили и раскладывали у ворот дома еду для медведя, он каждый раз приходил и съедал это. Вскоре медведь настолько освоился и привык к ним, что уже не убегал в лес, он так и остался жить у них во дворе.

Рассказ этот по смыслу уже совершенно отличается от предыдущего: если в первом случае благодарный зверь одарил свою спасительницу, то во втором – ситуация уже иная: сами люди, проявив к нему благодарность, приютили его, кормили и фактически его приручили. В этом сюжете элементы фантастики превалируют над реальностью: люди с медведем общаются, разговаривают, медведь понимает их язык, поселяется в их доме и т.д.

Данный сюжет – один из вариантов, иллюстрирующих трансформацию сказки о животных архаического содержания с привнесением в сюжетную канву элементов домысла, фантастики.

В фольклоре кубачинцев бытуют сказки о животных, в основе которых лежат мотивы брачных отношений между человеком и животным, но в процессе длительного исторического развития общества они постепенно утрачивают свои архаические черты, обрастая новыми мотивами более позднего периода.

Среди сказок о животных здесь наибольшее распространение получили сказки о лисе, волке, медведе, коне; из птиц – сказки об орле, петухе, куропатке, вороне или просто о птичке. Сюжеты их, как правило, построены на мотивах встречи – либо человека с животными и птицами, либо животных между собой. В ряде сказок мотив встречи человека с животным миром либо с птицами изображается в условном художественном плане. Таковы сюжеты сказок «Заяц и лев», «Лисица и лев», «Волк, лиса и куропатка», «Лисица и волк», «Воробей и Талхан», «Сказка о воробье» и др. [5, с. 19, 21, 23, 30, 34, 26]. Эти сюжеты, можно сказать, утратили свое первоначальное мифологическое звучание и в настоящее время перешли в репертуар детей. Для них характерен кумулятивный принцип построения, ритмичность, усиление игрового элемента, введение примет реалий, которые проявляются в конкретизации местности, имен персонажей, а также и локализации действий.

Волшебная сказка в фольклоре кубачинцев богата и разнообразна по тематике, содержанию, сюжетному составу, по композиционным и стилевым особенностям. Она прошла длительный путь своего исторического развития – от древнейшей структуры, основанной на архаических мотивах, до классических жанровых образований, что обусловило и разнообразие ее сюжетного состава.

К волшебной сказке относятся не только повествования с архаическими элементами, отражающие древнейшие формы борьбы героя с фантастическими персонажами (драконами, аждахами, дэвами и т.д.), которые олицетворяют темные и враждебные народу силы природы, но и сказки эпохи феодализма, построенные на социальных конфликтах – о борьбе героев против классовых врагов – царей, ханов и т. д.

В составе сюжетов волшебных сказок кубачинцев встречаются сказки о борьбе героя с фантастическими персонажами – «Джигит и аждаха», «Храбрый юноша», «Жестокий хан и юноша» [5, с. 40, 45, 63]; сказки на общеизвестный сюжет «О мачехе и падчерице», «Неродная дочь», «Мачеха – ведьма», «Сиротка», «Две сестры» [3, с. 65, 68, 72, 78], «Ахсидат и Вахсидат», «О младшем брате», «Три брата», «Одноглазый», «Три сына царя»; о хитрости и коварстве царей, ханов, падишахов; сказки на мотив чудесных превращений – оборотничества: «Смелый парень и чудесная коза», «Волшебное яйцо», «Шах-Аббас – мастер золотых дел» [5, с. 35, 38, 54] и мн. др. В сказках подобного типа много условностей и фантазии, некой фантасмагории, оправданной, однако, всем историческим развитием общества [11, с. 46].

Названные типы сюжетов имеют всеобщее распространение не только в фольклоре кубачинцев, но и других народов Дагестана. Вместе с тем при наличии общих со сказками других народов черт они характеризуются собственной национальной спецификой, своими характерными жанровыми признаками. Так, типична для этого ряда сказка «Волшебное яйцо» (записала Ф.А. Алиева в 1967 году от Б. Акаевой в селении Кубачи), сюжет которой характеризуется сложной композицией, переплетением социальных мотивов с чудесными, фантастическими.

Сказка начинается с простого, обыденного: жил один бедный пастух. Как-то он пас коров и увидел на дереве красивую птицу – Ихликан (у кубачинцев – волшебная сказочная птица). Он забрал эту птицу и её яйцо и принес домой. Птицу оставил у себя дома, а яйцо понес продавать на базар. Подошел к нему один покупатель и предложил за это яйцо весь свой товар из лавки. Пастух отдал ему яйцо, забрал весь его товар и довольный вернулся домой к жене. Он рассказал ей, что птица Ихликан приносит волшебные яйца, поэтому её надо беречь. Но у жены был любовник, который заставил её зарезать птицу, сварить плов и положить её сверху. Она так и сделала. Но тут пришли оба её сына, увидев плов, они съели его; один сын съел голову птицы, другой – сердце.

Далее с этого момента следует ряд приключений: сыновья, которые съели птицу, убежали из дома и попали в один город, где в это время умер старый падишах и жители выбирали нового. Запустив птицу Гулух (волшебная птица у кубачинцев), они должны были выбрать падишаха – на чью голову сядет Гулух.

Трижды запускали они птицу, и все три раза она садилась на голову старшего сына пастуха. Но нукеры падишаха не желали избирать какого-то нищего, они заключили его в тюрьму и вновь запустили птицу Гулух. Гулух летала, летала и села на крышу тюрьмы. Делать нечего, нукерам пришлось сдержать свое слово и избрать его падишахом. Оставив в этом городе старшего брата, младший отправился в дорогу, чтобы найти и свое счастье.

В одном красивом городе он остановился на ночлег у старушки, от которой узнал, что их падишах выдает замуж свою дочь за того, кто сможет без страха залезть на семиэтажную башню. Он без труда добрался до дочери падишаха, но она перед ним поставила свои условия: «Героя испытывают трижды». У нее тоже была своя волшебная птица Ихликан. Дождавшись, пока парень уснет, она вытащила птицу из золотой клетки, вырвала из ее груди сердце и съела его. Утром она сказала парню: «Попробуй снова залезть на эту башню!» Он задумался, не зная, как же это сделать, и пошел домой. По дороге ему встретились три брата, которые делили наследство отца. Ловко перехитрив спорящих между собой братьев, заполучив летящий ковер, герой сел на него и прилетел к дочери падишаха, которая поставила новое условие: она достанется тому, кто совершит героический поступок. Но увидев, как парень влетел на ковре прямо к ней в окно, дочь падишаха дала согласие стать его женой.

В этом сюжете также переплетены фантастика с реальностью, вымысел – с действительностью. В сказке действуют персонажи из реальной действительности – пастух, его жена, её любовник, торговец, присутствует также мотив младшего брата с поиском и добыванием невесты и связанные с ними приключения, т.е. сюжетно-композиционная канва сказки, выйдя за рамки типично волшебного повествования, оказалась «доступной» для введения в нее реальных персонажей и их последующих действий. Такой тип повествования характеризуется М.А. Унгвицкой как волшебно-бытовые сказки, созданные посредством контаминации сюжетов [12, с. 40].

Мы столь подробно привели данный текст, т.к. он очень показательный для сказочной традиции кубачинцев, иллюстрирует тенденцию к смешению и переплетению фантастических элементов с реальностью.

В сказочном эпосе кубачинцев в большом количестве выделяются и бытовые сказки. Сюжетно-тематический состав бытовых сказок в фольклоре кубачинцев необычайно разнообразен: сюда вошли как общеизвестные для многих других народов Дагестана сказки-загадки, сказки о дураках и шутах, о ловких проделках, об одурачивании представителей имущих классов – то есть как сказки на тему социальных конфликтов, так и семейно-бытовые – о муже и жене, о судьбе, о глупых и неверных женах, о жадности, о муже в роли хозяйки и мн. др. Каждый из приведенных типов сюжетов характеризуется своими сюжетно-композиционными, идейно-художественными и стилистическими особенностями. Так, в основе ряда сказок на тему о социальных конфликтах лежат сюжетные перипетии, отражающие местную этноспецифику. В таких сказках часто фигурирует юмористический персонаж Чалтук, бытующий в фольклоре кубачинцев. Нередко к его имени, как бы в насмешку над ним, присоединяется ироническое «хан». У кубачинцев бытует немало сюжетов с участием этого персонажа: «Чалтук-хан и воры», «Проделки Чалтук-хана», «О том, как «Чалтук-хан женился», «Чалтук-хан и падишах» и мн. др. Комическое в них, по выражению В.Я. Гусева, «достигает высшей фазы своего развития» [13, с. 307].

Во всех названных текстах Чалтук-хан ловкостью, хитростью либо обманом одурачивает богатеев, насмехается над ними, выставляя их в неприглядном свете. Так, сказка «Падишах и Чалтук-хан» [5, с. 111] построена на мотиве загадывания и отгадывания, характерном для социально-бытовых сказок. В ней говорится о падишахе, который за малейшую провинность жестоко наказывал своих подчиненных: так, вызвав к себе одного из них, он потребовал от него ответить на его вопросы: «Сколько звезд на небе?» «Где середина земли?» «О чем я думаю?» – в противном случае он грозился его казнить. Расстроился визирь, не зная, что ответить падишаху и пошел за советом к Чалтук-хану. Тот его успокоил, сказав, что поможет ему. Переодевшись в визиря, Чалтук-хан пришел к падишаху и сказал, что готов с ответами: «Звезд на небе 77777…», – ответил он. – Середина Земли – там, где ты стоишь, а думаешь ты о том, что перед тобой стоит твой визирь, а на самом деле – это я, простой мельник Чалтук-хан». Так, Чалтук-хан своими ответами смог обескуражить падишаха, который понял, что его перехитрили.

Предания и легенды у кубачинцев – очень интересный, емкий и содержательный жанр, в котором нашли отражение многие вопросы, связанные с историей края, конкретными историческими событиями и фактами, с происхождением села, воинами с соседними селами и т.д. Многие предания и легенды тесно связаны с древнейшими воззрениями и представлениями народа, придающими им «свой яркий национальный колорит» [10, с. 33].

Материал преданий и легенд, зафиксированный выдающимся этнографом Е.М. Шиллингом и опубликованный им в его уникальной книге «Кубачинцы и их культура: историко-этнографический очерк» [7], во многом позволяет осветить эти вопросы, показать этноспецифическое своеобразие преданий и легенд кубачинцев, раскрыть многие стороны их материальной и духовной культуры. Так, особый интерес представляет предание, повествующее о том, что в селении Кубачи есть место со старыми могилами, носящее название «Кала-ку» («*Кала-къу*», т.е. «редиски посевной участок»). Согласно этому преданию в могилах погребено 40 богатырей (батирте), погибших во время стычки с жителями селения Калакорейш. Спор произошел из-за владения пастбищем на склоне горы Лямцла-бяй. По распоряжению *чине* (общественного управления кубачинцев) убитых в ту ночь до восхода солнца тайно похоронили на этом месте при танцах под звуки барабана и зурны, стараясь скрыть печальные события, и на могилах посадили редьку, отчего эта местность и поныне называется «Кала-къу». Кайтагский князь (уцмий), к которому враждующие стороны якобы обратились за решением конфликта, присудил отдать Лямцля-бяй за кровь селению Кубачи, пояснив, что кубачинские женщины в одну ночь вдвойне возместят эту потерю – убито 40, а зачнут 80 [7, с. 13].

По другому варианту этой легенды, на окраине селения существовала башня богатырей («батирла ци»). Башня была резиденцией 40 батирте. Они оберегали аул от посягательств извне, охраняли его жителей. Число 40 было всегда неизменным. В содержании батирте участвовал весь аул, который благодаря их мужеству никем не был покорен и сохранил свою независимость [1, с. 10]. Это же предание известно и в другом варианте, также записанном Е.М. Шиллингом: некий богатырь пришел однажды ночью в дом к своей матери. Старуха сидела у очага и пекла хлеб. Вошедший был закутан с ног до головы. Он молча приблизился к огню, чтобы взять уголь. Женщина при свете огня по протянутой руке узнала своего сына и заговорила с ним. Это не осталось незамеченным. На следующий же день из башни матери была принесена отрубленная рука её сына. Так сын и мать поплатились за нарушение запрета, за непослушание [10, с. 18].

Как гласит другая легенда, Кубачи вначале занимали в Кайтаге «несчастливую землю». Однажды пропал «принадлежащий обществу красный бык». Его нашли на горе, соответствующей нынешнему местоположению селения. То же повторилось на второй день и на третий. Люди решили, что место, куда уходит бык, должно быть «счастливым» и переселились [7, с. 28].

Среди преданий и легенд кубачинцев тематически различаются сюжеты, посвященные нашествию Надир-шаха и захвату им кайтагских селений. Как известно, Кайтаг часто бывал ареной нашествий Надир-шаха. В одном из таких преданий повествуется о том, что войска Надир-шаха расположились к югу от аула, за горой Цицила (местность в окрестностях Кубачи), откуда было видно укрепленное селение. Из-за непогоды персы не могли двинуться с места в течение сорока дней, хотя и стреляли по аулу, но пули не достигали селения. Между тем кубачинцы, пользуясь туманом и дождем, приблизились к персидскому лагерю. В результате Надир-шах потерял столько воинов, что ему пришлось уйти [2, с. 184].

В кубачинском фольклоре в большом количестве бытуют малые прозаические жанры – анекдоты, притчи, устные рассказы. Анекдоты – это самый живучий жанр устного народного творчества. Сжатость, краткость, оперативность – эти и другие признаки жанра позволяют анекдотам быстро реагировать на те или иные события действительности, противоречащие нормам здравого смысла. В фольклоре кубачинцев бытуют в основном анекдоты бытового содержания на темы: о нерадивой хозяйке, глупой, плохой, неверной жене, о жадных и скупых людях, лентяях и бездельниках, простаках и дураках. Множество анекдотов высмеивают жадность и скупость мужа и жены, в народе популярны и сюжеты на мотивы «муж в роли жены», «неумелая хозяйка, у которой все валится из рук», особенно часто высмеивается ленивая жена, которая не любит заниматься хозяйством и т.д. Таковы анекдоты: «Друзья – кунаки», «Каша с маслом», «Кубачинец и чихринец», «Как гость теленка родил», «В гостях», «Скупая женщина», «Не волнуйся, дорогая», «Гуси-бедняги» [5, с. 136 – 139, 141, 144, 149, 150].

В анекдотах кубачинцев часто фигурируют такие юмористические персонажи, как Чалтук-хан, Тамбал, Захра Ахмед, Малла Ситта (Молла Насреддин) и др. Попадая в комические ситуации, они проявляют ловкость, находчивость, изворотливость, умение выйти из любого затруднительного положения, дать остроумный ответ. Многие из вышеназванных анекдотов имеют общедагестанский характер, но при этом характеризуются своими национально-специфическими особенностями, приметами. В них указывается конкретная местность, где происходят те или иные события, упоминаются известные в народе реальные лица, имена.

Притчи, устные рассказы в фольклоре кубачинцев по своим жанровым особенностям и характерным признакам близки к анекдотам. Они также отличаются краткостью и лаконичностью композиции. Но если в анекдоте акцент делается на юмористическом осмеянии какой-либо ситуации, явления или черты характера, то основу притчи составляет дидактическая направленность, назидание, наставление, поучение. Так, в известной притче «Кубачинец и чихринец» рассказывается о том, как чихринец украл у кубачинца корову, зарезал её, мясо высушил, а шкуру расстелил на пол, положил на неё матрас и уложил свою мать, как будто она больная. Пришел к нему в гости кубачинец и поинтересовался, что с матерью, но, увидев торчащий из-под матраса хвост своей коровы, он обо всем догадался и сказал: «Ты правильно сделал, что уложил больную мать на шкуру только что зарезанной коровы и хорошо сделал, что оставил её хвост!» Понял чихринец, что кубачинец обо всем догадался, и сам признался во всем [2, с. 215].

Притчи нередко изображают женщин глупых, неумелых, часто они жадны и ленивы. В одной из притч говорится, что на годекане (место досуга мужской части населения села) один мужчина хвастал: «Сейчас приду домой, и у моей Рейганат будут уже готовы яичные чуду, она их лучше всех готовит, не верите, можете пойти вместе со мной и поесть!». Пошли с ним мужчины к нему домой, видят – никаких чуду нет, а лежит одна яичная скорлупа. «Жена, где твои чуду?» – спрашивает муж. – «Мне так понравились яички, что я их просто так съела», – отвечает жена. С досады муж поколотил ее. (Записала Ф.А. Алиева в 1990 году от П. Алиевой в селении Кубачи).

Устные рассказы в фольклоре кубачинцев – малоисследованная область, между тем этот жанр устной прозы представляет большую значимость как материал, иллюстрирующий взаимосвязи как с малыми прозаическими жанрами кубачинского фольклора – анекдотом, притчей, так и со сказкой, преданием, легендой. Можно привести ряд сюжетов, в которых прослеживается переплетение их жанровых признаков с преданиями, легендами, сказками, анекдотами. Это такие рассказы, как «Друзья-кунаки» «Ацци и его жена», «Халва Сарабике», «Скупая женщина», «Почему вам так весело» [5, с. 136, 131, 141, 149, 152]. Таким образом, устные рассказы в фольклоре кубачинцев выявляют картину необычайной подвижности, неустойчивости жанровых границ. Бытуя в общем фольклорном фонде с другими жанрами фольклора, они испытывают их влияние, подвергаются взаимодействию и взаимосвязям.

Итак, жанры устной прозы в фольклоре селения Кубачи представляют несомненный интерес как произведения, отражающие общенародные явления, которые всей системой образов тесно связаны со своей этнической средой. Являясь частью как общедаргинской, так и общедагестанской духовной культуры, фольклор кубачинцев и, в частности, произведения прозаических жанров иллюстрируют идейно-эстетическое и художественное богатство, яркость и выразительность образов, а также окрашенность их своеобразным местным колоритом, локальным налетом, ставшим неотъемлемым элементом национальной художественной традиции кубачинского народа.

Библиографический список

1. Абакарова Ф.О. *Кубачинский фольклор: этнолокальные особенности*. Махачкала, 1996.
2. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев*. Махачкала: Издательство типографии ДНЦ РАН, 1999.
3. Абдуллаев З., Гасанова С. *Даргала халкьла хабурти – Даргинские народные сказки.* Махачкала, 1959.
4. Алиева Ф.А., Магомедов З.А. *Даргинские народные сказки*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1989.
5. Алиева Ф.А. *Даргинские народные сказки. Новые варианты известных сюжетов*. Махачкала: ООО «Деловой мир», 2006.

6. *Сатира и юмор народов Дагестана*. Составители Х.М. Халилов, А.А. Ахлаков и др. Махачкала, 1976.
7. Шиллинг Е.М. *Кубачинцы и их культура*. *Историко-этнографические этюды*. Москва, 1949.
8. Магомедов Р.М. *Дагестан. Исторические этюды*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1975; Выпуск 2.
9. Алиев Б.Г. *Предания, памятники и исторические зарисовки о Дагестане*. Махачкала, 1968.
10. Предания и легенды народов Дагестана. Публикация Б.Г. Алиева. *Общественный строй союзов сельских общин Дагестана в XVIII – нач. XIX в.* Махачкала, 1981: 146 – 166.
11. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Ленинград, 1946.
12. Унгвицкая М.А. *Хакасская бытовая сказка*. Абакан, 1966.
13. Гусев В.Е. *Эстетика фольклора*. Москва, 1967.

References

1. Abakarova F.O. *Kubachinskij fol'klor: `etnolokal'nye osobennosti*. Mahachkala, 1996.
2. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev*. Mahachkala: Izdatel'stvo tipografii DNC RAN, 1999.
3. Abdullaev Z., Gasanova S. *Dargala halk'la haburti – Darginskie narodnye skazki*. Mahachkala, 1959.
4. Alieva F.A., Magomedov Z.A. *Darginskie narodnye skazki*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1989.
5. Alieva F.A. *Darginskie narodnye skazki. Novye varianty izvestnyh syuzhetov*. Mahachkala: OOO «Delovoj mir», 2006.
6. *Satira i yumor narodov Dagestana*. Sostaviteli H.M. Halilov, A.A. Ahlakov i dr. Mahachkala, 1976.
7. Shilling E.M. *Kubachincy i ih kul'tura*. *Istoriko-`etnograficheskie `etyudy*. Moskva, 1949.
8. Magomedov R.M. *Dagestan. Istoricheskie `etyudy*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1975; Vypusk 2.
9. Aliev B.G. *Predaniya, pamyatniki i istoricheskie zarisovki o Dagestane*. Mahachkala, 1968.
10. Predaniya i legendy narodov Dagestana. Publikaciya B.G. Alieva. *Obschestvennyj stroj soyuzov sel'skih obschin Dagestana v XVIII – nach. XIX v.* Mahachkala, 1981: 146 – 166.
11. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Leningrad, 1946.
12. Ungvickaya M.A. *Hakasskaya bytovaya skazka*. Abakan, 1966.
13. Gusev V.E. *`Estetika fol'klora*. Moskva, 1967.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 811.581 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00998

***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*

MODELING OF THE BASIS FOR THE FORMATION OF CHINESE COMPUTER-RELATED TERMINOLOGICAL COMPOUND WORDS USING PROPOSITIONAL ANALYSIS. The article discusses the study of cognitive mechanisms of formation of Chinese computer terminology by the method of identifying the structure of propositional relations between interacting elements of terminological compound words. The definition and analysis of potentially universal propositional structures at word level, formed on the basis of a set of arguments and predicates, and possessing a cognitive-semantic status, provides an in-depth understanding of derivation processes and is an important component of modern linguistic research, both at home and abroad, including research dedicated to Chinese word formation. The paper describes the propositional models derived from the analysis of Chinese computer terms, and also determines the role of propositions in the study of other cognitive models of word formation. An increase in the role of supercategory qualitative processes involved in the formation of a proposition (metaphorization, metonymization) following the growth of complexity of the conceptual structure of compound words is revealed.

Key words: **derivation, Chinese language, computer terminology, compound words, conceptual metaphor and metonymy, propositional relationships.**

***В.В. Бачурин**, преп., Уральский государственный университет путей сообщения, г. Екатеринбург, E-mail: linguistics.dpt@yandex.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ КИТАЙСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ-КОМПОЗИТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА

Статья посвящена изучению когнитивных механизмов формирования китайской компьютерной терминологии методом выявления структуры пропозициональных отношений между взаимодействующими элементами термина-композита. Определение и анализ потенциально универсальных пропозициональных структур на уровне слова, формируемых на основе набора аргументов и предикатов и обладающих когнитивно-семантическим статусом, дает углубленное понимание процессов деривации и является важной составляющей современных лингвистических исследований, как отечественных, так и зарубежных, включая исследования, посвященные китайскому словообразованию. В работе приводится описание пропозициональных моделей, выводимых из анализа китайских компьютерных терминов, а также определяется роль пропозиции при изучении других когнитивных моделей словообразования. Выявлено возрастание роли надкатегориальных качественных процессов, участвующих в формировании пропозиции (метафоризации, метонимизации), по мере усложнения концептуальной структуры композита.

Ключевые слова: **деривация, китайский язык, компьютерная терминология, композиты, концептуальные метафора и метонимия, пропозициональные отношения.**

Одним из актуальных направлений современных когнитивных исследований в лингвистике является анализ специфики формирования новых слов с использованием словообразовательного моделирования как инструмента выявления интеграции концептов на уровне слова. Результаты анализа могут быть использованы с целью выявления глубинных процессов функционирования языковой системы. Богатый и показательный языковой материал для настоящих исследований предоставляют сложные слова, дериваты, относящиеся к терминологии науки и техники, в том числе такой ключевой отрасли, как информационные технологии.

В китайском языке терминология ИТ представлена преимущественно композитами, из которых лишь небольшая часть возникла в результате самобытного словообразования, и которые не являются структурными кальками, продуктом развития полисемии под влиянием английского языка или фонетического заимствования. Выявление структуры и особенностей формирования пропозициональных отношений между компонентами таких самобытных (креативных) терминов-композитов, которые, согласно В. И. Горелову, могут классифицироваться как «этимологические кальки» [1, с. 148], а также терминов, лишь частично возникших на основе семантического заимствования (полукалек, гибридов), углубляет понимание когнитивных механизмов словообразования современного китайского языка.

Важным методологическим инструментом моделирования словообразовательных процессов в настоящее время становится исследование связей между взаимодействующими элементами с точки зрения пропозициональных отношений.

С.В. Балакин указывает на важнейшую роль пропозиции как наиболее универсальной единицы человеческого сознания, отображающей взаимодействия субъектов и объектов окружающего мира, в организации нормального и адекватного процесса функционирования и развития языковой системы, а также на то, что пропозиция «находит своё отражение на различных по своему масштабу уровнях языковых единиц» [2, с. 90]. Исследователь отмечает, что категория

пропозиции занимает одно из центральных мест в лингвистических парадигмах при изучении и анализе различных уровней языковой системы, и подчеркивает важнейшее значение пропозиции в способах категоризации поступающей информации и аксиоматический характер её онтологизма [там же].

Е.С. Кубрякова обращает внимание на ключевую роль пропозиции в формировании производных слов, в появлении которых основополагающим становится установление связи между разными категориями, что и определяет содержание словообразовательного значения [3, с. 339].

В зарубежной лингвистике один их первых опытов пропозиционального анализа в словообразовании присутствует в работах Х.Э. Брекле [4; 5], продемонстрировавшего, как изначально в основном морфологический, а затем морфосинтаксический подход Х. Марчанда с дополнительной семантической интерпретацией может быть интегрирован в формализованное логическое описание, имеющее семантическую основу. Д. Кастовский выделяет следующие ключевые разделы в аналитической модели Х.Э. Брекле [6, с. 109 – 112]:

1) набор аргументов и предикатов вместе с некоторыми техническими символами;

2) набор правил формирования из аргументов и предикатов базовых пропозициональных структур (‘Satzbegriffsstrukturen’), которые имеют когнитивно-семантический статус и потенциально универсальны;

3) первичное правило топикализации (‘topicalisation rule’), которое выбирает один из элементов пропозициональной структуры на роль вершины (доминанты), и вторичные правила топикализации, которые выбирают другие подчиненные элементы в качестве детерминирующих для вершины (доминанты);

4) поверхностно-структурные соглашения, которые регулируют лексическую вставку и поверхностную последовательность составляющих.

На основе этой системы Х.Э. Брекле описал двадцать пять пропозициональных структур и более ста составных типов, которые могут быть с ними связаны, отмечая, что не все возможные составные типы фактически реализованы.

В отечественном языкознании изначально в русле структурной лингвистики значительный вклад в разработку подходов к пропозициональному анализу в словообразовании внесла Е.С. Кубрякова, дополнившая ономасиологическую теорию понятием «ономасиологического предиката» [7], таким образом указав на тернарный характер ономасиологической структуры производного слова.

Различные аспекты пропозиционального анализа в словообразовании представлены в работах М.Н. Янценецкой, Е.М. Поздняковой, Л.В. Бабиной, Д.А. Шепелевой, А.Ю. Феденко и др. исследователей.

В современных изысканиях по китайскому словообразованию обозначен ряд вопросов, открывающих путь к моделированию сложных слов на основе пропозиционального анализа.

Идеи наличия глубинной структуры китайского сложного слова и «синтаксичности» отдельных видов словообразования определены уже в работах одного из родоначальников современного китайского языкознания Чжао Юаньжэня, по мнению которого «слово может заполнять «функциональную рамку» (‘functional frame’) типичной синтаксической структуры» [8, с. 161].

Изоморфизм между синтаксисом и морфологией в китайском языке наблюдают Тан Тинчи, Ляо Вэйвэнь, Ли Цзиньси, Лю Шижу и др. китайские лингвисты. Как отмечает А.А. Хаматова, связь словообразования с синтаксисом особенно четко прослеживается в области словосложения, где исходной базой большого числа производных слов являются словосочетания или синтаксические единицы. Ли Цзиньси и Лю Шижу одним их основных способов словообразования называют синтаксический 成分结构, или 句法构词法 [9, с. 58].

К настоящему времени предприняты попытки категоризации китайских композитов согласно синтаксическим и семантическим отношениям, существующим между компонентами композита, есть примеры анализа связей между аргументами словообразовательной модели, уделяется внимание проблеме структурной мотивированности и экзоцентризма китайских композитов [10; 11; 12 и др.].

Однако предметом вышеуказанных исследований, как правило, является двусоставная словообразовательная конструкция. Кроме того, при анализе структуры аргументов композитов выявляются сложные взаимозависимости и отмечены случаи асимметрии синтаксической структуры и семантики, требующие дополнительных объяснений [13].

Поэтому в рамках когнитивно-дискурсивного подхода дополнением к вышеуказанным работам может стать выявление пропозициональных моделей терминов-композитов с акцентом на тернарном характере ономасиологической структуры (там, где она присутствует), описание надкатегориальных качественных процессов, участвующих в формировании пропозиции (метафоризации, метонимизации), а также соотнесение пропозициональных моделей и словообразовательных моделей, выявленных в лингвистике китайского языка.

Изучение словообразовательных пропозиций в китайском языке указывает на универсальный характер ее составляющих частей. Как и в других языках, в китайском наличествуют аргументы и предикации между ними.

Анализ компьютерных терминов-композитов на материале специальных словарей [14; 15] свидетельствует о преобладании словообразовательных пропозиций, в структуре которых первый аргумент OBJ связан со вторым аргументом посредством имплицитного атомарного предиката, выражающего различные виды отношений: OBJ – BE USED FOR – GOAL 纵杆 (‘джойстик’), OBJ1 – CONTAIN – OBJ2 程序库 (‘библиотека’), OBJ1 – BE LIKE – OBJ2 条码 (‘штрихкод’), OBJ1 – BE TYPE OF – OBJ2 主機 (‘хост’), OBJ1 – BE OPER BY – OBJ2 电脑 (‘компьютер’), OBJ1 – BE MADE OF –OBJ2 晶片 (‘чип’), OBJ-BE – OPER – PLACE 后台 (‘бэкэнд’) и др. Как видно из приведенных типов пропозиций, каждая из них имеет разную степень свернутости, которая зависит от количества задействованных характеристик, являющихся результатом концептуализации окружающего мира.

Как свидетельствуют современные исследования, посвященные проблемам концептуальной деривации, формирование сложных слов может осуществляться на основе следующих моделей: пропозициональные, метонимические, метафорические и метафтонимические [16]. При этом следует отметить, такое разграничение не всегда является бесспорным.

Концептуализация значительной части терминов происходит через обращение к пропозиции. Рассмотрим образования с семантическими доминантами 机 (‘механизм, машина’) и 器 (‘аппарат, инструмент’), обозначающие компьютерное оборудование, а по мере виртуализации также некоторые виды программного обеспечения: 计算机 (‘компьютер, калькулятор’), 光碟机 (‘дисковод’), 打印机 (‘принтер’), 处理器 (‘процессор’), 适配器 (‘адаптер’), 阅读机 (‘считыватель’), 储存器 (‘запоминающее устройство’), 收发器 (‘трансивер’), 服务器 (‘сервер’), 仿真器 (‘эмулятор’), 搜寻器 (‘поисковый механизм’).

Как правило, указанные композиты будут коррелировать с атрибутивной (подчинительной) моделью словосложения [9, с. 83]. В них подчиненный элемент определяет (ограничивает) семантическую доминанту, обозначая цель (назначение, функцию). Пропозиция имеет свернутую структуру, и связь между аргументами осуществляется на основе имплицитного атомарного предиката BE USED FOR, а пропозициональная структура выглядит как OBJ – BE USED FOR – GOAL.

Вышеуказанные образования являются структурно-мотивированными, поскольку смысл терминов может быть выведен через обращения к семантике их компонентов. Производящие основы композитов в процессе концептуальной деривации проявляют потенциал логико-предметного значения, и предикат, выводимый путем инференции, формирует единую структуру концепта.

К этому, однако, следует добавить, что при формировании композитов происходит проецирование смыслов на основе их концептуальных характеристик из лексико-семантической группы-донора («Деятельность человека», «Артефакты») в лексико-семантическую группу-реципиент («Информационные технологии»), поэтому необходимо учитывать также участие механизма когнитивной метафоры как дополняющего фактора словообразования на базе пропозиции.

При образовании самобытных (креативных) компьютерных терминов-композитов, когда происходит глубокое переосмысление исходной семантики основ, участвующих в их создании, роль пропозиции становится вспомогательной. Она участвует в формировании семантического каркаса слова, а на первый план выходят механизмы концептуальных метафоры и метонимии. В этом случае выявление пропозициональной схемы композита должно сопровождаться концептуальным анализом термина с исследованием действия указанных механизмов, с привлечением данных словарей, специальных знаний предметной области, фоновых знаний.

Рассмотрим композит 编码 (‘кодировать, код’), который сформирован за счет составных частей 编 (‘сплетать, нанизывать’) и 码 (‘число’). Семантическая доминантой является элемент 编. Согласно данным словаря [17], 编 – это 1) крестообразно переплетать тонкие полоски или предметы, имеющие ленточную форму 用细条或带形的东西交叉组织起来, 2) организовать в соответствии с определенными принципами, правилами или порядком 按一定的原则、规则或次序来组织或排列. Исходя из дефиниций, можно выделить такие содержательные признаки, как сложная организованная структура, наличие 细条 – малых, многочисленных вытянутых составляющих элементов, 交叉 – перекрестных связей. Подчиненный элемент 码 обозначает элементарное понятие математики – «число».

Процесс компоновки и преобразования данных из одной формы в другую, удобную для передачи, обработки и хранения, уподобляется плетению или составлению из элементов предмета «домашнего рукоделия» – шелкового полотна, циновки или бамбуковых «дощечек (в структуре иероглифа 纟 (‘шелк’ и 戶 ‘дверь’ > двор, семья, 冊 – бамбуковые «дощечки»). Составляющие элементы плетения – это цифры, а сложная структура плетения есть сложная структура цифровой информации. 编 при переходе в лексико-тематическую группу-реципиент претерпевает метафорический перенос на основе первичных концептуальных характеристик: «структура», «множественность элементов», «перекрестные связи».

Подчиненный элемент 码 подвергается метонимическому переносу на базе идеализированной когнитивной модели «частное» → «целое», т.е. все типы данных, обрабатываемых функцией, трактуются через число (численные данные). Композит состоит из одного аргумента и эксплицитного предиката 编 («совершать действие с»), актуализирующего самого себя: OPER – OBJ.

В общем случае композиты, созданные на основе пропозиции OPER – OBJ (定时– ‘синхронизация, настройка выдержки (таймера)’, 编址 – ‘адресация’, 连结 – ‘ссылка’ и др.), будут коррелировать с глагольно-объектной моделью словосложения [9, с. 137].

Как демонстрируют примеры, пропозиция, репрезентируя аргументно-предикативную логико-смысловую структуру, не объясняет ход образования и приращивания новых смыслов, что в особенности справедливо для креативных образований. При этом пропозициональная схема является удобным инструментом для последующего углубленного анализа словообразования путем инференции с учетом распределения информации и выявления имплицируемой информации.

Следует отметить, что в сложных случаях концептуализации корректная интерпретация отношений между элементами композита и выявление пропозициональной схемы невозможны без привлечения предметных знаний и учета качественных надкатегориальных процессов формирования пропозициональных отношений. Как демонстрирует концептуальный анализ креативных композитных терминов сферы ИТ [18, с. 303], решающим фактором определения доминанты может служить функциональное распределение метафорических и метонимических процессов внутри композита. Например, в термине-композите 函数 – ‘функция’ семантической доминантой служит 函 – ‘конверт’, подвергшийся метафорическому переносу, а метонимизированный элемент 数 – ‘число’ занимает подчиненную позицию. Исходя из этого, формируется пропозиция OBJ1 – CONTAIN – OBJ2 [там же].

Субъектно-предикативная модель китайского словосложения подразумевает участие в пропозиции концепта базового уровня ACTOR, наделенного ролью активного начала. Например, с помощью данного концепта на основе пропозициональной модели OBJ – BE MADE – ACTOR формируется термин-композит 口令 (‘пароль’), состоящий из элементов 口 (‘рот’) и 令 (‘приказ’), т.е. «устный приказ». Семантическая доминанта 令 метафоризируется на основе таких содержательных признаков, как функция – побуждение к действию, наличие двух неравноправных сторон в диалоге, т.е. «пользователь, администратор – компьютер», императивность (согласно словарной дефиниции 令 – это 上级对下级的指示 инструкция от начальника к подчиненному), а подчиненный элемент 口 претерпевает метонимический перенос на основе идеализированной когнитивной модели «целое» → «частное»: речь (изначально устная речь) трактуется через ее символическое отображение, при этом все типы данных, допустимые при вводе пароля, ограничены символами, составляющими устную речь.

Можно предположить, что пропозициональная модель OBJ – BE MADE – ACTOR будет коррелировать с выделяемой В.И. Гореловым одной из двух разновидностей субъектно-предикативной модели, состоящей из двух морфем, первая из которых обозначает предмет, а вторая – действие как переменный признак предмета [1, с. 38 – 39], а другая разновидность (вторая часть обозначает качество как постоянный признак предмета) соотносится с моделью QUALITY – BELONG TO – ACTOR.

Среди проблем, связанных с изучением пропозициональных структур, следует назвать отсутствие общепринятой лингвистической нотации моделей для описания различных логико-смысловых связей. Требует формализации, например, логико-семантический анализ двусоставных терминов, образованных на основе копулятивной и результативной моделей словосложения, демонстрирующих широкое разнообразие отличных друг от друга случаев: 数码 ‘цифровой’ = ‘цифра’ + ‘цифра’ (элементы синонимичны, композит реализует потребность в создании дисиллабической структуры, при этом пропозиция, как форма отношений концептуальных характеристик, отсутствует), 点击 – ‘щелкать (мышкой)’ = ‘коснуться, указать, выбрать’ + ‘ударить’ (последовательность действий THEN), 编译 – ‘компилировать’ = ‘сплетать’ (сокр. от «сплетать числа») + ‘переводить’ (одновременные действия AND), 存取 – ‘доступ’ = ‘класть на хранение’ + ‘изымать’ (одновременные действия либо альтернатива AND/OR), 刷新 – ‘обновлять (изображение, веб-страницу)’ = ‘очистить (щеткой)’ + ‘новый’ ((RESULT) NEW QUALITY (static)), 转接 – ‘переключать’ = ‘поворачивать’ + ‘соединить’ ((RESULT) NEW STATE (dynamic)).

Также при моделировании основ композитов могут встречаться случаи, осложненные не только многоэтапной схемой концептуализации, но и спецификой заимствования термина.

Рассмотрим два термина со значением «модуль»: 模块 и 模组.

Композит 模块 – ‘модуль’ (как термин разработки, фрагмент кода) сформирован за счет составных частей 模 (‘шаблон, форма’) и 块 (‘кусок, глыба’). Семантическая доминанта 块 – это 1) ком в форме горки или округлый: ком земли 成疙瘩或成团的东西：土块儿 (иероглиф содержит семантический компонент 土 ‘земля’), 2) (счетное слово) используется для предметов в виде кома, куска или пластинки, клочка 用于块状或某些片状的东西.

Исходя из дефиниций, можно выделить такие содержательные признаки, как обособленность, небольшой размер, форма. Модуль – это участвующий в построении программного приложения, отдельный, не зависящий от других блоков фрагмент программы. Как показывает концептуальный анализ, при переходе 块 в лексико-тематическую группу-реципиент происходит метафорический перенос на основе первичных концептуальных характеристик «размер» и «обособленность».

Подчиненный элемент 模 – ‘шаблон, форма’ (изначально деревянная, иероглиф содержит семантический компонент 木 – ‘дерево’) претерпевает метонимический перенос на базе идеализированной когнитивной модели «инструмент» → «действие», в данном случае «изготовление по шаблону, тиражирование». Программа складывается из фрагментов, при этом 模 ‘шаблон’ становится регулирующим принципом построения программ по образцу, дающий основу повторяемости производства. Следовательно, 模 относится не к слову модуль, а к интегративному принципу его использования в коде. Пропозициональной схемой композита является OBJ – BE USED – (ACCORDING TO) PRINCIPLE.

Композит 模组 – ‘модуль’ (как оборудование, компоненты системного блока, периферийные устройства или то же, что и 模块, т.е. фрагмент кода) сформирован за счет составных частей 模 (‘шаблон, форма’) и 组 (‘плести, шелковая тесьма’) в структуре иероглифа 纟 – ‘шелк’) > группа, набор, агрегат. Согласно словарным дефинициям, в семантической доминанте 组 выделяются такие содержательные характеристики, как соединение, переплетение, увязывание 结合，компоновка, конструирование, построение 构成. При переходе в лексико-тематическую группу-реципиент 组 претерпевает метафорический перенос на основе первичных концептуальных характеристик «соединение» и «конструирование». Структура композита и пропозиция аналогичны 模块, с той разницей, что 模 относится к интегративному (модульному) принципу использования не только в коде, но и в технической системе.

При этом оба термина имеют признаки фонетического заимствования. 模组 mózǔ (звуковое подобие англ. module) и 模块 mókuài (гибридное образование, состоящее из фонетической и смысловой части). Иероглиф 模 есть и в структуре композита 模特儿, приводимого В.И. Гореловым среди примеров фонетических заимствований, при которых фонетическая запись иностранного слова вместе с тем передает также его смысловое значение. В них семантика как бы накладывается на звуковую форму слова: 模特儿 mótèr модель (образец + особый + суффикс), 引得 yǐndé индекс (вытягивать + получать), 绷带 bēngdài бинт (затягивать + лента) [1, с. 145]. По мнению В.И. Горелова, такие слова подвергаются новой концептуализации согласно значению слогов-иероглифов.

В более широком контексте это ставит проблему возможности новой концептуализации не только некоторых фонетических заимствований, но и структурных калек. Для решения этой когнитивной задачи важным инструментом могут стать экспериментальные методы с участием носителей языка, а также расширение и систематизация лексикографических знаний.

Библиографический список

1. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка*. Москва: Просвещение, 1984.
2. Балакин С.В. Основные свойства пропозициональной структуры при деривационных процессах (на материале французского языка). *Ученые записки Казанского университета*. Книга 5: Гуманитарные науки. 2014; Т. 156: 90 – 99.
3. Кубрякова Е.С. *Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
4. Brekle H.E. *Generative Satzsemantik und transformationelle Syntax im System der englischen Nominalkomposition*. Internationale Bibliothek für Allgemeine Linguistik 4. München: Fink, 1970.
5. Brekle H.E. Zur Stellung der Wortbildung in der Grammatik. Akten der 5. *Fachtagung der Indogermanischen Gesellschaft Regensburg*. Ed. by H. Rix. Wiesbaden: Harrasowitz, 1975: 26 – 39.
6. Kastovsky D. Hans Marchand and the Marchandeans. *Handbook of Word-Formation.* Ed. by P. Štekauer, R. Liebe. Dordrecht: Springer, 2005: 99 – 124.
7. Кубрякова Е.С. *Типы языковых значений. Семантика производного слова*. Москва: Наука, 1981.
8. Chao Y.R. *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press, 1968.
9. Хаматова А.А. *Словообразование современного китайского языка*. Москва: Муравей, 2003.
10. Huang C.-T.J. Phrase structure, lexical integrity, and Chinese compounds. *Journal of Chinese Language Teachers Association*. 1984; 14: 53 – 78.
11. Huang Y.Y. *Verbal compounding and Chinese phrase structure. Doctoral Dissertation*. State University of New York, Stony Brook, 1991.
12. Li C.N., Thompson S.A. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley, CA: University of California Press, 1981.
13. Chang C.H.-H. V – V compounds in Mandarin Chinese: Argument structure and semantics. New Approaches to Chinese Word Formation. *Morphology, Phonology and the Lexicon in Modern and Ancient Chinese*, Ed. by J. L. Packard. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1998: 77 – 101.
14. 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

15. Розвезев А.М. *Китайско-русский русско-китайский словарь компьютерной лексики*. Москва: АСТ, Восток-Запад, 2007.
16. Феденко А.Ю. *Двухкомпонентные сложные существительные как модели репрезентации знаний о человеке и артефактах в современном английском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тамбов, 2015.
17. *新华字典*. *Словарь иероглифов Синьхуа*. Available at: https://zidian.911cha.com
18. Бачурин В.В. Взаимодействие метафоры и метонимии при формировании китайских компьютерных терминов-композитов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 301 – 304.

References

1. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
2. Balakin S.V. Osnovnye svojstva propozicional'noj struktury pri derivacionnyh processah (na materiale francuzskogo yazyka). *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Kniga 5: Gumanitarnye nauki. 2014; T. 156: 90 – 99.
3. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
4. Brekle H.E. *Generative Satzsemantik und transformationelle Syntax im System der englischen Nominalkomposition*. Internationale Bibliothek für Allgemeine Linguistik 4. München: Fink, 1970.
5. Brekle H.E. Zur Stellung der Wortbildung in der Grammatik. Akten der 5. *Fachtagung der Indogermanischen Gesellschaft Regensburg.* Ed. by H. Rix. Wiesbaden: Harrasowitz, 1975: 26 – 39.
6. Kastovsky D. Hans Marchand and the Marchandeans. *Handbook of Word-Formation.* Ed. by P. Štekauer, R. Liebe. Dordrecht: Springer, 2005: 99 – 124.
7. Kubryakova E.S. *Tipy yazykovyh znachenij. Semantika proizvodnogo slova*. Moskva: Nauka, 1981.
8. Chao Y.R. *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press, 1968.
9. Hamatova A.A. *Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva: Muravej, 2003.
10. Huang C.-T.J. Phrase structure, lexical integrity, and Chinese compounds. *Journal of Chinese Language Teachers Association*. 1984; 14: 53 – 78.
11. Huang Y.Y. *Verbal compounding and Chinese phrase structure. Doctoral Dissertation*. State University of New York, Stony Brook, 1991.
12. Li C.N., Thompson S.A. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley, CA: University of California Press, 1981.
13. Chang C.H.-H. V – V compounds in Mandarin Chinese: Argument structure and semantics. New Approaches to Chinese Word Formation. *Morphology, Phonology and the Lexicon in Modern and Ancient Chinese*, Ed. by J. L. Packard. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1998: 77 – 101.
14. 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
15. Rozvezev A.M. *Kitajsko-russkij russko-kitajskij slovar' komp'yuternoj leksiki*. Moskva: AST, Vostok-Zapad, 2007.
16. Fedenko A.Yu. *Dvuhkomponentnye slozhnye suschestvitel'nye kak modeli reprezentacii znanij o cheloveke i artefaktah v sovremennom anglijskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tambov, 2015.
17. *新华字典*. *Slovar' ieroglifov Sin'hua*. Available at: https://zidian.911cha.com
18. Bachurin V.V. Vzaimodejstvie metafory i metonimii pri formirovanii kitajskih komp'yuternyh terminov-kompozitov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 301 – 304.

Статья поступила в редакцию 23.09.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00999

Verzhinskaya I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Translation Theory and Practice, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: iva_10@mail.ru*
Agarkova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romance Philology and Methods of French Language Teaching, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: agarkova1612@rambler.ru*

ANTHROPOCENTRIC NATURE OF ANGLICISMS OF THE MEDIA CONCEPT. The article reflects the basic principles of analysis of modern anglicisms that have firmly entered the system of the Russian language and are successfully functioning in it. The object of the study is anglicisms in the Russian language, and the subject is the peculiarities of their functioning in the Russian language system. The main classifications of borrowing are considered, reflecting ethnic, cultural and economic ties between language collectives. The study is based on the anthropocentric approach, which involves learning the language within the anthropocentric paradigm of "person in language" and "language in person". This approach updates the new doctrine that a new word, or anglicism, should be referred to the dynamic concept of "word as living knowledge". This approach, according to the recipient's percentage of awareness of the anglicism of a given sphere, verifies the degree of localization and priority of economic, ethnic and cultural relations both in a single country and in various fields of knowledge between different countries, which is also relevant for real research in this field. Conceptual and associative research methods have emerged as priorities in the core material process. The results of the study made it possible to establish that the level of ignorance of the commercial and advertising anglicisms that appeared in the Russian media among the interviewed youth is equal to zero and is 0%, while the level of ignorance of the anglicisms of the fashion industry and high technology is much higher and is 20%, the level of ignorance of the anglicisms of the service sector is equal to 50%.

Key words: **anglicisms, justified and unjustified borrowings, communicative act, acquired and foreign borrowings, language system, international contact, globalization, computerization, conceptual sphere of media, forenization.**

И.В. Вержинская, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: iva_10@mail.ru*
О.А. Агаркова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: agarkova1612@rambler.ru*

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПРИРОДА АНГЛИЦИЗМОВ КОНЦЕПТОСФЕРЫ СМИ

В данной статье отражены основные принципы анализа современных англицизмов, прочно вошедших в систему русского языка и успешно в ней функционирующих. Объектом исследования являются англицизмы в русском языке, а предметом – особенности их функционирования в системе русского языка. Рассматриваются основные классификации заимствований, отражающие этнические, культурные и экономические связи между языковыми коллективами. В основу исследования был положен *антропоцентрический подход,* предполагающий изучение языка в рамках *антропоцентрической парадигмы* «человек в языке» и «язык в человеке». Этот подход актуализирует собой новое учение о том, что новое слово (или англицизм) следует относить к динамической концепции «слова как живого знания». Данный подход, согласно проценту осведомленности реципиентов об англицизмах той или иной сферы, позволяет верифицировать степень локализации и приоритетности экономических, этнических и культурных отношений как в отдельной стране, так и в различных сферах знания между разными странами, что одновременно является актуальным для настоящих исследований в данной области. Концептуальный и ассоциативный методы исследования представились приоритетными в процессе работы с основным материалом. Результаты исследования позволили установить, что уровень незнания появившихся в российских СМИ англицизмов коммерческой и рекламной тематики среди опрошенной молодежи приравнивается к нулевому и составляет 0%, в то время как уровень незнания англицизмов индустрии моды и высоких технологий значительно выше и составляет 20%, уровень незнания англицизмов сферы обслуживания приравнивается к 50%.

Ключевые слова: **англицизмы, оправданные и неоправданные заимствования, коммуникативный акт, усвоенные и чужие заимствования, языковая система, международный контакт, глобализация, компьютеризация, концептосфера СМИ, форенизация.**

Важнейшим направлением современной лингвистики является изучение взаимодействия языков, их результатом выступают появления англицизмов, которые сейчас занимают значительное место в русском языке. Заимствования составляют такой пласт лексики, который привносит изменения в родной язык, влияющие на становление и развитие культуры, этноса, а также международные экономические и политические отношения. Многие ученые исследовали различные аспекты заимствований: социолингвистический аспект (А.Ю. Романов, Е.В. Сергеева); этимологический и хронологический аспекты (Э.Ф. Володарская, Л.П. Крысин); семантический аспект (О.Э. Бондарец).

Традиционно заимствования исследуются аналитически и нормативно. Аналитически заимствования подвергаются всеобъемлющему анализу со стороны исследователя. Заимствования рассматриваются нормативно, если целью является проследить процесс вхождения той или иной заимствованной лексической единицы из одного языка в другой и отразить результаты этой интеграции в принимающем языке. При всем этом необходимо отметить неоднозначное отношение к процессу заимствования лексики в научных исследованиях. Так, Ю.Д. Апресян отмечает, что «использование иноязычной лексики является отличительным признаком полуобразованного владения языком» [1, с. 12]. Ю.Н. Караулов считает, что «леность ума, консерватизм мышления пишущего и говорящего, а также нежелание «растормошить» ресурсы родного языка и заглянуть в его запасники, а иногда стремление к элитарности в тексте, гордыня знающего иностранные языки перед незнающими их» [2, с. 20] приводят к внедрению иноязычной лексики. «Все это мелкие человеческие слабости, которые поддаются воспитательному и разъяснительному воздействию» [там же]. О.С. Ахманова определяет англицизм как «слово, выражение (или синтаксическая конструкция), заимствованное из английского языка и воспринимаемое как чужеродный элемент» [3, с. 47]. В словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой дается следующее определение англицизму: «Англицизм – это слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова и выражения» [4, с. 25]. Заимствования начали проникать в русскую речь в XVI веке. Распространение англицизмов делится на несколько этапов.

Появление первых заимствований приходится на XVI – XVII века, во время тесного взаимодействия англичан с русским народом в сфере торговли, военного дела и дипломатии. Благодаря данным контактам заимствования прочно укоренились в русском языке. Русская речь пополнялась терминами и названиями различных сфер знания: названия титулов, учреждений, должностей и денежных единиц, морские и военные термины выступали главными индикаторами форенизации исконно русской речи. Впервые их употребление наблюдается в статейных списках русских посольств в Англию. Английские слова, не имеющие эквивалентов в родном языке, часто употребляются в речи российских дипломатов: «*лорд трезер*», «*лорд кипер*», «*чифджестес*».

Второй этап интеграции англицизмов в русский язык связан с активизацией научной и экономической деятельности России с Англией. Термины морской и кораблестроительной тематики прочно внедрились в русскую речь, так как это было время царствования Петра I. Речь специалистов-иностранцев, русских людей, которые работали и проживали за границей, а также переводные книги стали источником заимствований.

Третий этап, а именно XX – начало XXI века, характеризуется активным проникновением и использованием англицизмов в русском языке. Английский язык в этот период времени способствовал совершенствованию международных русско-английских отношений, в результате которых наметились новые тенденции в экономической и политической жизни страны. Помимо печатных источников, освещавших научный и технический прогресс, англицизмы проникали в русский язык из публицистики и средств массовой информации. Публицистический дискурс вызывает особый интерес на предмет заимствований, так как отражает настроение социума.

В лингвистических исследованиях отмечается, что использование англицизмов в СМИ можно считать правомерным. Английский язык является самым распространенным языком в мире. Глобализация и расширение международных контактов способствуют регулярному появлению англицизмов в русском языке, а СМИ помогают их освоению и адаптации. Язык не функционирует изолированно от общества, в котором он эволюционирует. Процесс форенизации – закономерный, естественный процесс языковой динамики, и не существует языка, который был бы совершенно изолирован от влияния других языков. В настоящее время процесс глобализации привел к радикальным изменениям лексического состава русского языка вследствие углубления русско-английских языковых контактов, что, в свою очередь, несомненно, повлияло и на этническое, экономическое, социальное и культурное состояние языковых коллективов взаимодействующих стран. М.А. Брейтер выделяет следующие причины проникновения заимствований из одного языка в другой:

1. Отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора: *ноутбук, таймер, сканер, тонер, органайзер*.

2. Отсутствие соответствующего (более точного) наименования в языке-рецепторе: *инвестор, топ-модель, спонсор, спичрайтер и др*.

3. Обеспечение стилистического (эмфатического) эффекта. Например, слово «*супер*» приобрело среди молодежи особую популярность и употребляется вместо слова «*превосходно*».

4. Выражение позитивных или негативных коннотаций, которыми не обладает эквивалентная единица в языке-рецепторе [5, с. 34 – 45] . Например «*FoodCourt*» вместо «*ресторанный двор*, *зона питания*» или «*логиниться*» вместо «входить в систему в качестве зарегистрированного пользователя». Последнее чаще всего используется в компьютерном жаргоне: так как мы живем в мире всеобщей компьютеризации, то пополнение русского языка единицами компьютерной лексики неизбежно. Особенно такие термины пользуются популярностью среди молодежи, копирующей образ жизни и культуру американцев, испытавших компьютерную революцию, связанную с созданием компании Microsoft.

Лингвисты выделяют оправданные и неоправданные заимствования [6, с. 261]. Неоправданные заимствования, исходя из самого названия, представляют собой такие заимствования, которые появились в языке на смену уже существующим в русском языке лексическим единицам. Такие слова, например, как *«няня», «убийца», «приемная»* могут самостоятельно существовать и функционировать в языке без своих эквивалентных лексических единиц английского языка: *«бебиситтер», «киллер» и «ресепшн»*. Заимствования, которые означают в языке понятия, ранее в этом языке не существовавшие, называются оправданными. Например, «*миксер», «тостер», «компьютер*». Оправданные заимствованные слова – это чаще всего англицизмы научной, технической и медицинской тематики. Немецкие лингвисты, в том числе А. Шлейхер, разделили все заимствования по степени их освоенности в языке на усвоенные и иностранные, «чужие» [7, с. 19]. До последнего времени эта классификация была ведущей в научных изысканиях подобного рода. Исследование данной работы основывается на результатах опроса среди молодежи, который позволил выяснить, насколько верно люди понимают значение недавно появившихся в российских СМИ англицизмов, и оправдано ли их появление. Респондентам предлагался список из 100 слов различной тематики, извлечённых из текстов печатных и электронных российских СМИ. Задачей респондентов было дать наиболее точное значение того или иного англицизма. Если же слово было абсолютно незнакомо, необходимо было описать ассоциации, возникающие при прочтении.

Результаты опроса позволили судить об интересных фактах. Во-первых, уровень незнания реципиентами таких слов, как «*хайп*» (лидер по количеству запросов в Интернете), «*сталкер*» (заимствование из сферы экстремального туризма), «*чекпойнт*» (англицизм, характерный для изданий, посвящённых компьютерным играм) приравнивается к нулевому и составляет соответственно 0%. Это указывает на определенную популярность данных слов. Язык постоянно подвергается влиянию СМИ. Лексические единицы, внедряемые в речь средствами массовой информации, прочно укореняются и в языке. В отличие от слов «*дайджест», «брифинг»*, часто встречающихся в печатных и электронных изданиях; англицизмов, пришедших из сферы высоких технологий – «*хостинг», «свайпать*»; заимствований из газет и журналов, разделы которых освещают вопросы модной индустрии – «*чилаут», «айвори», «лоферы*», процент неосведомленности выше 20%. Процент неосведомленности в значениях заимствований из сферы обслуживания – «*кейтеринг*» и мира моды – «*хилисы*» достигает 50%.

Полученные результаты свидетельствует о недостаточности знаний среди молодежи в области исследованных заимствований и их относительной неизвестности. Многие слова в своем значении «наслаиваются» в сознании людей. Так, 3% опрошенных определили слово из модной индустрии «*снэпбэк*» как «деньги». Это указывает на то, что по звучанию оно, скорее всего, соотносится со словом экономической тематики «*кэшбэк*». Такую же тенденцию можно проследить в характерном для мира кино «*флэшбэке*», которому дали значение «обратной связи» (3%). В слове «*хостинг*», относящемся к сфере высоких технологий, нас смутило наличие ответов, связанных со сферой обслуживания, а именно отелем, администрацией, предоставлением жилья, которые довольно часто встречаются в тревел-журналистике. Предположительно, что люди путают его с такими понятиями, как «*хостел*» или «*хостес*». Это вновь свидетельствует о том, что слова смешиваются в сознании людей из-за своей схожести. Слову «*воркаут*», функционирующему в спортивных СМИ, было дано определение в отдалённом значении «*отдых*» (у 3% респондентов). Мы предполагаем, что это обусловлено морфологическим «конфузом», то есть распознаванием двух корней в своем отдельном значении (work – работа, out – из, вне, выход), а не как фразового глагола (to work out – тренироваться). Фонетический диссонанс можно пронаблюдать в одном из значений слова «*брифинг*». Около 5% опрошенных сравнили его с чем-то, что «связано с дыханием» (to breathe – дышать). То же самое прослеживается и в слове «*кейтеринг*», так как 5% респондентов определило его как нечто, связанное со спортивным катанием, катком из-за его созвучия со «*скейтингом*» (to skate – кататься на коньках).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что некоторые заимствования неверно укладываются в сознании, тем самым провоцируя путаницы и недопонимания, а вследствие этого – и неграмотное употребление англицизмов в речи. Человек, употребляя в речи новое заимствование, зачастую не соотносит его с тем дифференцированным значением, каким оно на самом деле обладает, соответственно происходит недопонимание и дезактуализация кодируемой информации. Человек также в процессе восприятия информации может неправильно декодировать значение той или иной лексической единицы вследствие незнания о ее многозначности. В-третьих, невозможно не обратить внимание на наличие большого количества приближенных русскоязычных синонимов, данных респондентами тем или иным словам. Например, у широко использующегося

СМИ «*лакшери*» мы обнаружили восемь альтернативных вариантов, довольно часто употребляемых в повседневной жизни, такие как «*роскошный*» (25%), «*шикарный*» (12%), «*дорогой*» (10%), «*модный*» (10%) и др. Данный факт, очевидно, ставит под сомнение существование потребности внедрения некоторого числа англицизмов в современную русскую речь.

Итак, проявились как негативные, так и позитивные изменения в русском языке в связи с появлением англицизмов. В ходе работы нам удалось установить, что, с одной стороны, они имеют пагубное влияние на процесс становления современного русского языка, являются ничем иным, как «засорением», поскольку их регулярное появление и функционирование наносят несравненный урон его самобытности и выразительности. С другой стороны, в связи с новыми тенденциями, глобализацией и всеобщей компьютеризацией англоязычные заимствования способствуют развитию процесса становления русского языка, приобретают свои названия реалии, не имеющие аналогов в русском языке, а также их употребление может являться залогом успешного протекания коммуникативного акта среди всех социальных и возрастных слоев общества. СМИ представляют собой своеобразный социальный институт, благодаря которому иноязычная лексика осваивается, распространяется, адаптируется в русском языке. Итак, использование в текстах СМИ англицизмов обусловлено модернизацией общества и тесным языковым контактом.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. О состоянии русского языка. *Русская речь*. 1992; № 2: 21 – 25.
2. Караулов Ю.Н. О некоторых особенностях состояния современного русского языка и науки о нем. *Русистика сегодня*. 1995; № 1: 20 – 23.
3. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: КомКнига, 2005.
4. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений.* Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
5. Брейтер М.А. *Англицизмы в русском языке: история и перспективы*: пособие для иностранных студентов-русистов. Владивосток: Диалог, МГУ, 1997: 34 – 45.
6. Тавабилова Л.И. К вопросу о влиянии заимствованных слов на формирование детской речи. *Современная филология в контексте взаимодействия языков культур:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2011: 261 – 264.
7. Шлейхер А. *Краткий очерк доисторической жизни северо-восточного отдела индо-германских языков.* Москва: Книга по требованию, 2011.

References

1. Apresyan Yu.D. O sostoyanii russkogo yazyka. *Russkaya rech'*. 1992; № 2: 21 – 25.
2. Karaulov Yu.N. O nekotoryh osobennostyah sostoyaniya sovremennogo russkogo yazyka i nauki o nem. *Rusistika segodnya*. 1995; № 1: 20 – 23.
3. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: KomKniga, 2005.
4. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. Moskva: OOO «A TEMP», 2006.
5. Brejter M.A. *Anglicizmy v russkom yazyke: istoriya i perspektivy*: posobie dlya inostrannyh studentov-rusistov. Vladivostok: Dialog, MGU, 1997: 34 – 45.
6. Tavabilova L.I. K voprosu o vliyanii zaimstvovannyh slov na formirovanie detskoj rechi. *Sovremennaya filologiya v kontekste vzaimodejstviya yazykov kul'tur:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak, 2011: 261 – 264.
7. Shlejher A. *Kratkij ocherk doistoricheskoj zhizni severo-vostochnogo otdela indo-germanskih yazykov.* Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.09.20

УДК 821.111(73) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01000

***Dulina A.V.**, postgraduate, teacher, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: doolina-anna@yandex.ru*

THE MOTIF OF MAGNETIC IMPACT IN H. MELVILLE'S NOVEL *PIERRE: OR, THE AMBIGUITIES.* The article analyzes motifs and images of the strong influence of some characters on the others and on the figure of the narrator in the novel *Pierre: or, The Ambiguities* (1852) by H. Melville. The system of characters, the symbolic level of the text and the theme of creating the original peace of art are viewed within the broader perspective of the influence of the observed object on the observer. The problem of psychological and emotional capture and transgression of observers is investigated through its artistic embodiment in the motifs of magnetic, electric, and chemical impact. This direction complements the development of the thesis about the relationship and conditionality of literary influence and erotic relationships on the path of becoming an Artist.

Key words: **literary criticism, Melville, *Pierre: or, the Ambiguities*, motif of impact, whiteness, magnetism, electricity, elective affinity.**

***А.В. Дулина**, аспирант, преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: doolina-anna@yandex.ru*

МОТИВ МАГНЕТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РОМАНЕ Г. МЕЛВИЛЛА «ПЬЕР, ИЛИ ДВУСМЫСЛЕННОСТИ»

В данной статье анализируются мотивы и образы сильных воздействий одних персонажей на других и на фигуру повествователя в романе Г. Мелвилла «Пьер, или Двусмысленности». Система персонажей, мотивный, образный и символический уровни романа, а также тема творчества и создания оригинального произведения рассматриваются в рамках более широкой проблематики подверженности наблюдателя влиянию наблюдаемого объекта. Проблема психологического и эмоционального захвата, трансгрессии наблюдателей исследуется через ее художественное воплощение в мотивах магнетического, электрического, химического воздействия. Данное направление дополняет развитие тезиса о взаимосвязи и обусловленности литературных влияний и эротических отношений на пути становления персонажа-Художника.

Ключевые слова: **литературоведение, «Мелвилл, Пьер, или Двусмысленности», мотив воздействия, белизна, магнетизм, электричество, избирательное сродство.**

Проблема вовлечения субъекта наблюдения в орбиту наблюдаемого объекта – одна из больших тем в творчестве Германа Мелвилла 1850-х годов. Мотивы и образы психологического, эмоционального, физического воздействия, в том числе магнетического, электрического и химического, разные степени вовлеченности персонажей в сеть взаимосвязей с образами живых и неживых объектов, тема неспособности вырваться из этой сети – характерная черта поэтики романа Мелвилла «Пьер, или Двусмысленности» (Pierre: or, the Ambiguities, 1852), а особенностью развития данной темы в романе становится обращение в связи с ней одновременно к проблематике межличностных отношений и художественного творчества.

Дж. Сильверман, исследуя восприятие Мелвиллом природы взаимосвязи автора и читателя, обращается именно к анализу этого романа и рассматривает стремление Мелвилла «достичь художественной оригинальности в контексте его столь же всепоглощающей увлеченности симпатическим, межтелесным опытом» [1, с. 86]. В краткой формулировке основной коллизии «Пьера» Сильверман отмечает, что инцестуальные отношения с сестрой побудили Пьера писать глубокомысленную и оригинальную книгу. Семейные узаконенные отношения, строго регламентированные, оказываются метафорой литературных практик, прибегающих к тиражируемым жанровым моделям, а табуированные связи воспринимаются как оригинальные – ужасающие, но более глубокие – произведения. Проза Мелвилла, с одной стороны, близка прозе сентиментального направления (где способность сопереживать, симпатия были главными темами произведений), а с другой стороны, выбирает ее материалом для пародии и объектом полемики. Образцы женской прозы являются для Мелвилла предметом иронического осмысления как жанровая, «неоригинальная» проза, которой противостоит монструозность оригинальных произведений. «Инцестуальная» проза, попытка создать которую, по Дж. Сильверману, реализована в «Пьере», становится способом объединить важные и для Мелвилла, и для сентименталистов принципы братства всех людей и необходимости сопереживания на основе единства испытываемых эмоций, но при этом вывести этот демократический дискурс из поля стремлений нормировать и контролировать расовое и социальное единообразие. Мелвилл пытается описать более глубокий способ контакта с Другим, опо-

знаваемым общественностью и главенствующим идеологическим дискурсом как «враг», «чужой», «недостойный». Способом установления такого контакта вместо морализаторской установки сентиментализма (и как следствие – регламентация ролей в социальных отношениях) становится мощное воздействие, сходное с магнетическим, при котором наблюдатель становится зависим от объекта. А.П. Уракова раскрывает особенности данного противопоставления через оппозицию «симпатия – заражение» [2], по которой строится мелвилловская критика отдельных положений сентиментального направления в американской литературе и филантропических практик XIX в. Основные отличия симпатии от заражения можно выделить по степени вовлеченности наблюдателя, осознанности протекающего процесса и по типу объекта наблюдения. Особо сильное воздействие и взаимодействие, противостоящее традиционно понимаемой симпатии (по «Теории нравственных чувств» А. Смита), сходное с готическим мотивом заражения, описывается в прозе Мелвилла не только через метафору болезни, но также через мотив неконтролируемого поведения тела, образ белизны, метафоры электрического разряда и химического соединения.

В первых рецензиях на роман «Пьер, или Двусмысленности» критики показательно обвиняли Мелвилла одновременно в преступлении против морали и против норм языка: ужасали аморализм темы инцеста и неординарное использование средств художественной выразительности (словообразование, неологизмы, метафоры, повторы). Например, Дж. В. Пек, чья рецензия на роман начинается со слов «Плохая книга!» [3, с. 441], списком приводит «несообразности» мелвилловского стиля и словообразования и сетует как на непонятные и излишние именно на те образы и метафоры, которые для художественного мира Мелвилла являются сквозными, ключевыми в семантике образов его героев. Например, критик возмущен оборотом «to stammer in his attitudes» [4, с. 46], что в существующем русском переводе звучит как «слова не шли у него с языка» [5, с. 74]. Однако в оригинале происходит перенос характеристики речевой деятельности (заикание) на положение тела Пьера в пространстве (англ. attitude – поза). Он хочет двигаться и обычно грациозен (Мелвилл подчеркивает его физическую силу и привлекательность в начале романа), но под двусмысленными взглядами толпы девушек он вдруг *застывает*.

«Заикающееся» тело Пьера будет мучить его обмороками и рвотой в моменты столкновения с незаконнорождённой сестрой по отцу Изабел и ее письмом, а в конце – накануне окончания его Книги и совершенного им убийства. Дж. В. Пек выбирает интереснейшие примеры из «Пьера», но чтобы высмеять роман и его автора. Он говорит, что нам впору ждать «заикающихся ног» [3, с. 450] в английском языке после жутких оборотов Мелвилла. Однако похожие образы уже играли важную роль в произведениях автора – например, в романе «Моби Дик, или Кит» (Moby-Dick; or, The Whale, 1851) запнувшаяся нога из китовой кости уже повергала в прах капитана Ахава, посягающего подняться над человеческим существованием, наносила ему тяжелую рану прямо накануне отплытия «Пекода».

Можно было бы говорить о случайном словоупотреблении, если бы мотив заикания и образ неподчиняющегося тела не были осмыслены Мелвиллом в качестве маркера не просто ситуаций наивысшего напряжения, но в качестве, например, свидетельства оторванности заикающихся и застывающих персонажей от инопространства – изначального, ангелического, лишенного двусмысленностей, в которое они стремятся вернуться. Сам Пьер заикается в момент, когда его обнимает Изабел, чтобы помочь рассеять тревоги, но Пьер только становится напряжен еще больше из-за сдерживаемого эротического импульса. Его волнения по поводу написания великой книги, которой он занят, теперь лишь сменились на другие, назвать их он не смеет, только заикается: «But replaced by – by – by – Oh God, Isabel, unhand me!» [4, с. 273]. Он обращается к невидимым для него в этот момент небесам как к недоступному пространству той святости и чистоты, которой боится лишиться: «Вы, небеса, что прячете себя под черным клобуком ночи, я взываю к вам!» [5, с. 412]. Наиболее ярко выражен мотив заикания в последней и неоконченной новелле Мелвилла «Билли Бадд, матрос» (Billy Budd, Sailor, 1891), где заикание Билли описывается как знак его нетождественности Адаму до грехопадения, несмотря на всю его невинность. Заикание – это «подтверждение того, что архитолкователь, коварный эдемовский завистник, все еще имеет касательство к каждому человеческому грузу, прибывающему на нашу планету» [6, с. 318].

Юный идеалист Пьер стремится сохранять чистоту помыслов и поступков, следовать не земной, но божественной норме (жить по хронометрическому времени), что приводит к трагедии, стремление его вскрывается как самообман и утопание в двусмысленностях. Смущение является ключевой эмоцией, вызвавшей состояние «заикания тела», ступора у Пьера, а тем временем повествователь стремится уподобить ритм своего нарратива состоянию героя. Абзац, описывающий смущение Пьера, пестрит тавтологией и «заикается» именно на этом слове: «Assurance is in presence of the assured. Where *embarrassments* prevail, they affect the most *disembarrassed*. What wonder, then, that gazing on such a thick array of wreathing… faces – still audacious in their very *embarrassment* – Pierre, too, should flush a bit, and stammer in his attitudes a little?» [4, с. 46]. Однако это состояние вызвано не просто взглядами девушек, но пристальным взглядом одной, почему оно и становится настолько важным, что заставляет нарратора воспроизводить его на синтаксическом уровне.

Пьер оказывается мишенью женских взглядов, среди которых, как читатель узнает почти сразу же, первый брошенный на него взгляд является взглядом Изабел. Позднее именно под ее воздействием Пьер снова будет застывать, каменеть, потом во сне отождествит себя с каменным титаном Энцеладом. В момент смущения под взглядом Изабел состояние Пьера из мучения «заикающегося тела» сменяется на новое, цвет его лица меняется с румянца на бледность (один из главных образов в художественной системе Мелвилла – белый бушлат, белизна кита, бледное лицо Бартлби). «But his abashments last too long; *his cheek hath changed from blush to pallor*; what strange thing does Pierre Glendinning see?» [Ibid]. Это кульминационный момент первой части романа – первая встреча с Изабел лицом к лицу (до этого ему являлся только ее размытый призрачный лик). Его взгляд застывает на ней «бледно», хотя подобный эпитет также не сочетается с «фиксирующимся взглядом», как и заикание с позами тела: «Upon one of these persons…Pierre's glance is *palely fixed*» [Ibid]. Важно прояснить природу подобного воздействия Изабел на Пьера, поскольку именно при его описании повествователь стремится суггестивно передать ощущения Пьера читателю.

Г. Томпсон рассматривает бледность как знак особого положения работника в те годы и соотносит этот образ с проблемой рабства и женского труда, с промежуточным положением рабочих различных рас. Однако Томпсон описывает также особую роль «языка белизны» [7, с. 33] как нарративной модели, к которой рассказчики новелл Мелвилла обращаются в конкретных ситуациях. Томпсон выделяет два процесса, которые сопровождает этот дискурс: интенсивное наблюдение (intense observation) и интернализация (усвоение). Именно в процессе интенсивного наблюдения рассказчики обращаются к языку белизны. Стряпчий постоянно прибегает к эпитетам «бледный» и «блеклый» для описания Бартлби в новелле «Писец Бартлби» (Bartleby, the Scrivener, 1853); торговец семенами видит девушек «пустыми», как листы, и «бледными» в новелле «Рай для холостяков и Ад для девиц» (The Paradise of Bachelors and the Tartarus of Maids, 1855). Интернализацией, усвоением представших при интенсивном наблюдении образов через посредничество образов «белого» и «бледного» Томпсон называет в случае со стряпчим его попытки «переварить» Бартлби, когда он находит всему оправдание, а в случае рассказчика диптиха – его галлюцинации, когда он начинает везде видеть лица девушек.

Маркированная появлением в прозе Мелвилла образов белизны и бледности проблема связей, объединяющих наблюдателя и наблюдаемого, актуальна как для ситуаций внутри сюжета, когда через «язык белизны» свою подверженность некоему воздействию выдают персонажи, так и для нарраторов, выдающих в этих точках свое сближение с персонажами или свою ненадежность как рассказчиков. Помимо белизны существует еще ряд ключевых образов, маркирующих подобные ситуации внутри сюжета и в строении нарратива. Среди них – мотив магнетического воздействия, воздействия электрического тока, а также взаимодействия химических элементов, возникающие в качестве постоянных мотивов в контексте отношений Пьера и Изабел.

Внимательный читатель Гёте, Мелвилл в романе «Пьер» отводит ему роль одного из наставников Пьера наряду с Данте, Шекспиром, Платоном и Спинозой. Именно на них ополчается повествователь как на тех, кем излишне увлечен Пьер, ими отчасти задано направление мысли молодого человека, которое приводит к трагедии. В «Пьере» присутствует и известная Мелвиллу и утвержденная Гёте традиция описания человеческих чувств при помощи терминологии естественных наук. Критики Х. Паркер и Л. Хауард отмечают это, говоря о глубинной природе привлекательности Изабел в романе: «Мелвилл, возможно, первоначально представлял себе это как таинственное нечто, описываемое в его время химическим термином (принятым Гёте для человеческих отношений) "избирательное сродство" ("elective affinity")» [8, с. 374].

Уже к моменту начала работы над «Моби Диком» Мелвилл был знаком с основными идеями гётевского учения о цвете. Предполагают, что довольно подробные знания об этом предмете Мелвилл приобрел из чтения «Бесед с Эккерманом» [9]. Идея романа «Избирательное сродство» (Die Wahlverwandtschaften, 1809) пришла к Гёте в процессе написания труда «К теории цвета» (Zur Farbenlehre, 1810): «Подобные "взаимосвязи" в те времена трактовались по аналогии с магнетизмом или же, в химическом смысле, как тяготение элементов... Приблизительно с 1780 года такого рода химические процессы стали называть "избирательным сродством", и Гете впервые употребил это выражение в 1796 году…» [10, с. 513]. Р. Сафрански в своем анализе данной темы выделяет один из ключевых мотивов уподобления чувств человека химическим реакциям, который (в противовес наделению элементов в химии подобием способности к свободному выбору) постулирует отсутствие свободы воли у человека, ведь если есть непреодолимая склонность на уровне химических или физических реакций, то человеческая свобода – это лишь неосознанная необходимость.

Образ химической реакции, отсылающей к теме «избирательного сродства» встречается при получении Пьером письма от Изабел. В этом эпизоде химической реакции подвержен текст: «Это письмо, написанное дрожащим женским почерком, <…> закапанное слезами, *из-за коих расплылись чернила, обретя странный красноватый оттенок* ("which chemically acted upon by the ink, assumed a strange and reddish hue" [4, с. 64]) – словно то кровь, а не слезы» [5, с. 102]. Позже в разговоре с Изабел Пьер объясняет магическое превращение её пролитых слез в кровь, как и повествователь, именно через химию (в отличие от магически мыслящей Изабел, предположившей чудо): «Нет, чернила... Что-то в их химическом составе поменялось, смешавшись со слезами, и они стали похожи на кровь» [5, с. 246]. Однако в первый момент, когда Пьер видит особый

оттенок, он принимает письмо, которое еще и разорвал пополам, за собственное разорванное сердце, – мотив, предвосхищающий его гибель от колебаний между двумя полюсами двусмысленного выбора. После чтения письма Пьер впадает в состояние ступора, почти теряет сознание, замерев, как будто такого рода окаменение для него жизненно необходимо: «Полумертвый, он поник в кресле; рука его… прижималась к сердцу, словно некий ассасин поразил его и скрылся, а Пьер пытался удержать клинок в ране, чтоб остановить хлынувшую кровь» [там же, с. 102].

Таким образом, особые реакции тела маркируют в романе моменты столкновения с предметом пристального наблюдения и объектом, от которого исходит притягивающая, мощная сила. Сцены объяснения Пьера с Изабел, когда он наблюдает за ее игрой на гитаре, неслучайно пронизана образами электричества и странной магнетической силы, исходящей от нее. Во вторую встречу с Изабел Пьер становится свидетелем почти что спиритического сеанса. Магнетическая сила Изабел проявляется в момент ее «разговора» с гитарой, предположительно принадлежавшей ее матери. Гитара отзывается на голос Изабел гулом, сопровождающимся оптическим эффектом, которому Пьер сначала находит рациональное объяснение, ссылаясь на визуальный эффект отражения блеска молний за окном в блестящих струнах гитары: «…по трепещущим металлическим струнам гитары без конца пробегают яркие искры» [там же, с. 231]. Вид Изабел, стоящей перед гитарой на коленях и укрытой волной черных волос, напоминает Пьеру вход в гробницу, освещаемый то слабыми зарницами, то узором от молний («softly illumined by the mild heat-lightnings and ground-lightnings, that wove their wonderfulness without» [4, с. 150]). Образ электрических разрядов становится частью описания внешнего облика самой Изабел. Ее локоны начинают фосфоресцировать, словно по ним пробегают разряды, переданные с гитарных струн: «… мистические искры, кои все еще скользили по гитарным струнам, перетекли на эти дивные кудри… замерцал каждый струящийся вниз волнистый локон, каждая прядь волос Изабел» [5, с. 233].

Подобного рода синестетические «видения», в которых аудиальные и визуальные образы сливаются воедино и сравниваются с впечатлением от наблюдения различных феноменов природного электричества, провоцируют в сознании Пьера мысль об особой магнетической силе Изабел в духе месмеризма или колдовства, с помощью которой она «привораживает» Пьера, скрепляет их неразделимыми узами: «…Изабел представлялась плывущей в электрическом облаке; а ее ясное чело казалось ему неким магнитом» [там же, с. 234]. Свидетельством тому является одержимость Пьера Изабел, за которым стоит сексуальное влечение, но Пьер не допускает эту мысль, пытаясь перевести размышления о своих ощущениях в любой другой регистр, где месмеризм и колдовство оказываются удобными субститутами. Эта ночь впоследствии называется «магнетической», а Изабел – способной порождать электричество, черпающей силы от молнии. Образы огня и электричества становятся ключевыми в семантике ее образа, указывающими на особое происхождение и обладание особой силой: она «вся была словно соткана из огня и эфира, а вдохнул в нее жизнь, мнилось, некий вольтов столп, что воздвигся выше августовских грозовых туч на закатном небе» [там же, с. 235]. В «Моби Дике» капитан Ахав в монологе к Духу Пламени из главы «Свечи» называет себя его сыном, а свою мать он не знает и мучим этим, Изабел также не знает матери и мучается ее загадкой, а истоки своей силы оба они как будто обнаруживают в надземных сферах – сила передана им от молнии (неслучайно шрам Ахава похож на след от нее) из бури.

Метафора электричества и тумана, в котором она проявляет себя визуально, затем переносится на основную тему романа – проблему поиска блуждающим разумом координат и ориентиров в мире двусмысленностей. Сами двусмысленности называются повествователем туманом, окутывающим все и смешивающимся с «электрическим» мерцанием притягательности Изабел: «For over all these things, and interfusing itself with the sparkling electricity in which she seemed to swim, was an ever-creeping and condensing *haze of ambiguities*» [4, с. 152]. А.П. Уракова отмечает важность метафоры воздействия электрического тока для романтиков: «Начиная с Фридриха Шлегеля, романтики увидели в электричестве spiritus animus, первосилу, ключ к которой способен открыть тайну бессмертия <…> Электричество мыслилось как загадочная, мистическая, но вместе с тем имманентная сила, соединяющая тело с миром и с другими телами» [11, с. 171]. У Мелвилла воздействие электричества отмечает переходное состояние в момент наивысшего напряжения и объединяет внутреннее и внешнее – оно действительно словно «пробуждает» сознание и тело, заставляет полностью сосредоточиться на чем-то одном, оказаться под властью источника магнетического притяжения.

Важно оговорить, что неоднозначен образ не то непонятой пророческой, не то подражательной и вторичной книги Пьера, также неоднозначна и роль образа магнетического воздействия, оказываемого на персонажей произведений Мелвилла. Образ электрического разряда может отсылать не только к мотиву разрушения и умерщвления, но и к возможной метафоре передачи ошеломляющего знания, как, например, она используется у Платона в диалоге «Менон»: «И сейчас, по-моему, ты меня заколдовал и зачаровал... ты очень похож и видом, и всем на плоского морского ската: он ведь всякого, кто к нему приблизится и прикоснется, приводит в оцепенение, а ты сейчас, мне кажется, сделал со мной то же самое – я оцепенел <…> У меня в самом деле и душа оцепенела, и язык отнялся» [12, с. 587]. В устойчивой романтической метафоре воздействия электрического тока заключен и мотив мистической нерасторжимой связи, при помощи которой адепт может взойти на новую ступень эзотерического опыта, что делает неоднозначной и связь Изабел с Пьером, и содержание созданной им книги. Персонажи, находящиеся на ступень выше в плане некоего трансцендентного опыта (как Ахав и Изабел) запускают своего рода трансгрессию персонажей, пристально за ними наблюдающих, оказываются способны на уровне невербального, симпатического воздействия передать некое тайное знание (как Ахав Измаилу о Ките, а Изабел Пьеру о Тайне Двусмысленностей). Однако влияние и содержание этого мистического опыта является туманным и ненадежным, становясь одновременно драмой нереализованного эротического желания, а невероятной силы магнетическое воздействие приводит к трагедии.

Таким образом, способы изображения Мелвиллом особенностей взаимодействия персонажей друг с другом и повествователя с ними, с одной стороны, встраиваются в традиционный одновременно для Гёте и романтиков метафорический язык воздействия природного явления или химической реакции. С другой стороны, данная метафорика отсылает к важной теме романа «Пьер»: свобода воли и возможность человека и писателя, заведомо склонного к определенным идеям и подверженного особенному воздействию конкретных типов людей и философий, сопротивляться им. Для Пьера сопротивление оказывается невозможно, нетрагического пути воплощения своих склонностей для него не находится. Влияние произведений Данте и Шекспира, трансценденталистской философии членов масонического общества Апостолов, а также и отношения с Изабел – та самая природно-химическая склонность, которой Пьер не способен сопротивляться. Силу этих магнетических воздействий подготавливает вся история жизни молодого человека, его страстная натура, подавленная рамками традиций благопристойности и религиозным мировоззрением. В обращении Пьера к написанию нового Евангелия нет ничего незакономерного, ведь, испытав воздействие именно того элемента, к которому все его естество было предрасположено, Пьер нащупывает единственный путь выражения своего фанатизма (детские мечты умереть за сестру как за нечто недоступное и несуществующее в его мире, подкрепляемые рассматриванием иллюстраций Флаксмана к «Аду» Данте). Раньше его фанатичность скрашивалась благопристойными ритуальными играми (роль рыцаря при недоступной даме-Люси и роль рыцаря-брата при своей матери, роль гениального молодого поэта, одаренного от природы). При разрыве всех связей с породившим эти ритуалы обществом (семьей и литературным кругом льстивых издателей) фанатизм Пьера приводит его к желанию стать автором монструозной «пророческой» книги, которую описывает Мелвилл в последней части романа, а также организовать монструозный вариант новой, истинной семьи – невинное сожительство с сестрой, которую для окружающих он называет женой, а также с еще двумя девушками – бывшей возлюбленной, ангелической Люси, и падшей и униженной ханжеским обществом Дэлли. Таков выбор Пьера, обусловленный ключевыми ориентирами его духовного развития с самого детства и окружавшими его с того же раннего возраста двусмысленностями (тайна возможного наличия дочери у его отца).

Библиографический список

1. Silverman G. *Bodies and Books: Reading and the Fantasy of Communion in Nineteenth-Century America.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2012.
2. Уракова А.П. «В самом сердце американской культуры»: сентиментальное направление в литературе США XIX в. *Философско-эстетические константы литературы США в динамике художественных направлений.* Москва: ИМЛИ РАН, 2019: 158 – 193.
3. Peck G.W. Review of Pierre. American Whig Review. № 16, N.Y., November 1852. *Herman Melville: The Contemporary Reviews*. Ed. by B. Higgins and H. Parker. New York: Cambridge UP, 1995: 441 – 451.
4. Melville H. Pierre: Or, The Ambiguities. *The Writings of Herman Melville:* Vol. 7. Evanston and Chicago: Northwestern UP and The Newberry Library, 1971.
5. Мелвилл Г. *Пьер, или Двусмысленности.* Перевод Д. Ченской. Москва: РИПОЛ классик, 2017.
6. Мелвилл Г. Билли Бадд, формарсовый матрос. *Собрание сочинений:* в 3 т. Ленинград: Художественная литература, 1988; Т. 3.
7. Thompson G. «Through consumptive pallors of this blank, raggy life»: Melville's Not Quite White Working Bodies. *Leviathan*. 2012; Vol. 14, № 2: 25 – 43.
8. Howard L., Parker H. Historical Note. Melville H. Pierre: Or, The Ambiguities. *The Writings of Herman Melville.* 1971; Vol. 7. Evanston and Chicago: Northwestern UP and The Newberry Library.
9. Giesenkirchen M. «Still half blending with the blue of the sea»: Goethe's Theory of Colors in Moby-Dick. *Leviathan*. 2005; Vol. 7, № 1: 3 – 18.
10. Сафрански Р. *Гёте: жизнь как произведение искусства*. Перевод с немецкого К. Тимофеевой. Москва: Издательский дом Дело РАНХиГС, 2018.
11. Уракова А.П. *Поэтика тела в рассказах Э.А. По*. Москва: ИМЛИ РАН, 2009.
12. Платон. *Собрание сочинений:* в 4 т. Москва: Мысль. 1994; Т. 1.

References

1. Silverman G. *Bodies and Books: Reading and the Fantasy of Communion in Nineteenth-Century America.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2012.
2. Urakova A.P. «V samom serdce amerikanskoj kul'tury»: sentimental'noe napravlenie v literature SShA XIX v. *Filosofsko-`esteticheskie konstanty literatury SShA v dinamike hudozhestvennyh napravlenij.* Moskva: IMLI RAN, 2019: 158 – 193.
3. Peck G.W. Review of Pierre. American Whig Review. № 16, N.Y., November 1852. *Herman Melville: The Contemporary Reviews*. Ed. by B. Higgins and H. Parker. New York: Cambridge UP, 1995: 441 – 451.
4. Melville H. Pierre: Or, The Ambiguities. *The Writings of Herman Melville:* Vol. 7. Evanston and Chicago: Northwestern UP and The Newberry Library, 1971.
5. Melvill G. *P'er, ili Dvusmyslennosti.* Perevod D. Chenskoj. Moskva: RIPOL klassik, 2017.
6. Melvill G. Billi Badd, formarsovyj matros. *Sobranie sochinenij:* v 3 t. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1988; T. 3.
7. Thompson G. «Through consumptive pallors of this blank, raggy life»: Melville's Not Quite White Working Bodies. *Leviathan*. 2012; Vol. 14, № 2: 25 – 43.
8. Howard L., Parker H. Historical Note. Melville H. Pierre: Or, The Ambiguities. *The Writings of Herman Melville.* 1971; Vol. 7. Evanston and Chicago: Northwestern UP and The Newberry Library.
9. Giesenkirchen M. «Still half blending with the blue of the sea»: Goethe's Theory of Colors in Moby-Dick. *Leviathan*. 2005; Vol. 7, № 1: 3 – 18.
10. Safranski R. *Gete: zhizn' kak proizvedenie iskusstva.* Perevod s nemeckogo K. Timofeevoj. Moskva: Izdatel'skij dom Delo RANHiGS, 2018.
11. Urakova A.P. *Po`etika tela v rasskazah `E.A. Po*. Moskva: IMLI RAN, 2009.
12. Platon. *Sobranie sochinenij:* v 4 t. Moskva: Mysl'. 1994; T. 1.

Статья поступила в редакцию 01.10.20

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01001

Zagryadskaya N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru*

Gender Aspects of Free Indirect Discourse in E. Wharton's novel *The Glimpses of the Moon.* The article deals with gender aspects of free indirect discourse functioning in the novels by E.Wharton, an early 20th century American writer. The novel under consideration is *The Glimpses of the Moon*. The phenomena of free indirect discourse and gender are touched upon. Some definitions of the above mentioned notions are given and explained. Typical features of male and female discourse are mentioned. The author considers specific lexical and syntactic features of free indirect discourse. A brief outline of E.Wharton's literary work in general and the novel under study is given. Difference between the inner and uttered speech of the main chatacters is investigated. The evolution of the characters' inner world and outlook is shown through the analysis of free indirect discourse. Samples of free indirect discourse are analysed from the point of view of gender characteristics. The author comes to the conclusion, that gender speech differences are typical of free indirect discourse as well as direct speech of literary characters.

Key words: free indirect discourse**, character's speech, represented speech, inner speech, gender, narration, polyphony, literary text, E. Wharton, American novel.**

Н.А. Загрядская, *канд. филол. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru*

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В РОМАНЕ Э. УОРТОН «THE GLIMPSES OF T HE MOON»

Статья посвящена вопросу гендерных различий несобственно-прямой речи в романе Э. Уортон «The Glimpses of the Moon». В статье дается определение несобственно-прямой речи, затрагивается проблема репрезентации гендерных особенностей в речи литературных персонажей. Автор приводит основные свойства мужского и женского дискурса, упоминая лексические, синтаксические и стилистические особенности. В статье кратко рассматривается проблематика основных произведений Э. Уортон, в частности романа «The Glimpses of the Moon». Далее исследуются фрагменты текста данного произведения, содержащие несобственно-прямую речь двух главных героев, с точки зрения их гендерной репрезентации. Их отличительные черты подвергаются анализу. В заключение делается вывод о существовании гендерных различий в несобственно-прямой речи.

Ключевые слова: **несобственно-прямая речь, чужая речь, внешняя речь, внутренняя речь, внутренний монолог, гендер, авторское повествование, художественное произведение, дискурс, Э. Уортон, американский роман.**

Изучение различных аспектов несобственно-прямой речи имеет достаточно долгую историю. Однако и в наши дни этот особенный, третий вид «чужой» речи продолжает привлекать внимание ученых-филологов, пишущих на разных языках. Несобственно-прямая речь изучается в рамках различных областей языкознания, таких как прагматика, когитивная лингвистика, генеративная грамматика, стилистика и некоторые другие. Зародившись в научных работах Ш. Балли и А. Тоблера, понятие несобственно-прямой речи подвергалось исследованию в течение всего XX века. При этом наряду с разработкой теоретических положений происходило исследование функционирования этого приема в художественных произведениях разных авторов. Большое внимание уделялось европейскому роману, давшему наиболее яркие примеры использования несобственно-прямой речи. При этом именно в англоязычной литературе данный прием применялся наиболее широко. Самые яркие английские писатели XIX – XX вв. использовали этот прием для создания образов как главных, так и второстепенных персонажей. Среди них Д. Остен, Т. Гарди, Дж. Елиот, В. Вулф и др. Традиции английской литературы были перенесены и на американскую литературу конца XIX – первой половины XX веков.

И.Р. Гальперин писал, что термин «несобственно-прямая речь» применяется и к своеобразным способам передачи чужой речи..., и к авторскому изображению чувств, переживаний и мыслей персонажей» [1, с. 167]. В.А. Кухаренко считает, что она «отражает присутствие авторской точки зрения наряду с точкой зрения персонажа» [2, с. 126]. Важным является также то, что «текст, организованный преимущественно пространственной и временной точками зрения, не сопровождается сменой субъекта речи» [3, с. 236].

История изучения гендерных различий в речи уходит во вторую половину XX века. По определению М.А. Каратышовой, «гендер – это категория, описывающая совокупность норм поведения, ассоциируемого с лицами мужского и женского пола в данном обществе» [4 с. 1]. При этом гендер в большей степени является категорией социальной, а не биологической. А.В. Вандышева пишет о «гендерных доминантах сознания», оказывающих влияние на способ восприятия действительности [5, с. 7]. Несовпадения в картинах мира мужчин и женщин привносят различия в их речевое поведение. Гендерный фактор является исключительно важной характеристикой личности. Он влияет как на понимание человеком собственного Я, так и на его восприятие другими людьми. В некотором смысле коммуникативное поведение человека также определяется гендером. В ходе исследования языковой репрезентации представителей обоих полов было установлено, что различия между мужской и женской речью присутствуют на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом и стилистическом. Определенные расхождения имеются также в тактиках ведения разговоров [6].

Современные исследования гендерных особенностей речи показывают, что среди различий мужской и женской речи следует отметить следующее. Женская речь характеризуется использованием большого количества аффективной лексики, слов с выраженной эмотивной коннотацией, вводных слов и конструкций. Также в женской речи присутствует значительное число модальных конструкций и эпитетов. С точки зрения синтаксиса речь женщин изобилует сложносочиненными предложениями и восклицательными конструкциями. Наконец, на стилистическом уровне в женском речевом поведении более часто встречаются формы вежливости, возвышенная лексика, оценочные высказывания. В целом высока образность речи, присутствует тенденция к описанию чувств и эмоций.

С другой стороны, мужская речь богата терминологической лексикой, абстрактными существительными и вводными словами, имеющими значение констатации. В речи мужчин чаще, чем в речи женщин, встречается сниженная и даже обесцененная лексика. Синтаксически мужская речь менее разнообразна, в ней преобладают более простые конструкции, повелительные предложения, призывающие к следованию советам или выполнению приказаний говорящего. В целом женская речь более экспрессивна, в ней больше интенсифицируется положительная оценка. Мужское речевое поведение более прямолинейно и агрессивно, с более выраженной отрицательной оценкой.

Исходя из того, что несобственно-прямая речь является одним из трех типов передачи речи в художественном произведении, мы предполагаем, что гендерные особенности также найдут в ней отражение. Гендерные особенности несобственно-прямой речи в англоязычном романе практически не подвергались исследованию. В данной статье предпринята попытка выявить и рассмотреть гендерные особенности несобственно-прямой речи героев в романе Эдит Уортон «The Glimpses of the Moon», американской писательницы рубежа XIX – XX веков. Эдит Уортон является классиком американской литературы и лауреатом Пульцеровской премии. Ее лучшие романы посвящены «старому Нью-Йорку» и его жителям – представителям старой аристократии. Это уходящий мир, он трансформируется на глазах у автора и скоро может исчезнуть. В нем много прекрасного и еще больше пугающего, личность в нем находится в подчинении обществу, его условностям и стереотипам. Оказавшись в этом плену, герои уже не могут вырваться оттуда, принося себя в жертву социальным нормам и правилам. Эдит Уортон считают критиком устоев высшего общества того времени [7]. Вместе с тем ее произведения рассматриваются как социальная сатира.

Роман «The Glimpses of the Moon» не входит в ряд наиболее известных произведений автора. Он был написан в 1922 году и повествует о жизни молодой супружеской пары, Ника и Сьюзи Лэнсинг. Они также принадлежат к нью-йоркскому обществу, но, несмотря на их аристократическое происхождение, они бедны, практически лишены средств к существованию. Они хорошо образованы, Ник имеет писательский талант. Однако их социальное происхождение не позволяет им (особенно Сьюзи) заниматься обыденной работой. В этой связи они вынуждены овладеть искусством жить за счет своих богатых друзей, испытывая унижение и оказывая им мелкие услуги безнравственного характера. Полюбив друг друга, они не видят возможности пожениться из-за материальных проблем. В определенный момент Сьюзи предлагает «компромиссный» вариант. Согласно ее плану, они могут вступить в брак и прожить в нем около года, пользуясь гостеприимством своих состоятельных друзей и тратя деньги, полученные в качестве подарков на свадьбу. Затем каждому из них следует заняться поиском более выгодной партии, в случае появления возможности выгодного брака они могут рассчитывать на скорейший развод. Ник и Сьюзи ведут такой образ жизни, понимая его никчемность и свое униженное положение. Однако их отношение к ситуации резко различается, что отчасти объясняется их гендерными характеристиками и двойными стандартами для мужчин и женщин. Ник тяготится своим зависимостью, как может ее преодолевает. Он занимается историей, начинает писать книгу, пытается претворить в жизнь высокие моральные принципы. Тот факт, что он мужчина, дает ему возможность работать и проявлять определенную самостоятельность в любых обстоятельствах. Сьюзи, напротив, полностью подчинена правилам высшего общества и следует образу жизни своих состоятельных подруг. Ей доверяют личные секреты, иногда даже сомнительные, просят оказать мелкие услуги, вроде отправки писем обманутому мужу, и расплачиваются за них подарками в виде денежных чеков и драгоценностей. Иногда ей дарят платья или другие предметы одежды. Она не представляет другой жизни и уверена, что выбора у нее нет. Безнравственность большинства ее благодетельниц часто возмущает ее, но расстаться с ними она в силах. Жизнь за пределами ее социального круга пугает ее, и она с мастерством военного стратега продумывает, как обеспечить себе комфортное существование. Именно она организует их с Ником брак, до мелочей продумывая все возможные траты и договариваясь, кто и когда предоставит им место проживания в течение их года украденного счастья. Именно она более активный персонаж, она готова бороться за свою любовь, действовать всеми доступными ей методами, даже если это компромисс с совестью. Ник более пассивен, он разборчив и щепетилен. На словах он не готов поступаться моральными принципами ради счастливой жизни и комфорта, расчетливость Сьюзи шокирует его. Однако он соглашается на условия, предлагаемые его возлюбленной, и предоставляет ей возможность устраивать все по собственному усмотрению. Позднее, узнав о цене, которую ей приходится заплатить за радости медового месяца, оставляет ее, отправившись в круиз со знакомым семейством нуворишей. В некотором смысле он выполняет грязную работу руками Сьюзи, а затем боится испачкаться от контакта с ней. Роман «The Glimpses of the Moon» так же, как и некоторые другие романы Э. Уортон, представляет собой «нравственную Одиссею» [8]. Эту «Одиссею» совершают оба главных героя на пути друг к другу, однако каждый из них проходит этот путь по-своему. Сьюзи находит в себе силы покинуть привычную для нее атмосферу высшего света и научиться быть независимой, обретает свое «Я». Она сделает это неожиданно для себя самой, признав новые ценности и отвергнув прежние. Эти изменения будут идти постепенно, практически неосознаваемо, а затем найдут выход в решительном желании оказаться свободной от условностей и ложных обязательств. Ее движущая сила – не только стремление вернуть Ника, но и чувство собственного достоинства. Личность Ника, с другой стороны, не претерпевает столь существенных метаморфоз. Он гораздо более пассивен, система его ценностей подвержена менее радикальным изменениям. Поведение Сьюзи обидело его, нарушило его представления о морали и показалось бесчестным. Желание остаться в стороне от всего аморального и безвкусного заставило его бежать, а не пытаться исправить сложившуюся ситуацию. В отличие от Сьюзи, пытавшейся продолжать борьбу, он покинул поле битвы. Его «Одиссея» состоит в том, чтобы научиться простить свою жену, в том числе и за ее любовь к нему. Совершенное путешествие поможет ему понять, кем он не хочет быть, но не особенно сильно изменит его представление о мотивах и устремлениях других людей. В конце романа его отношение к Сьюзи останется все таким же: слегка покровительственным и насмешливым, несмотря на любовь и радость встречи.

Э. Уортон создает очень живые образы двух главных героев романа, используя при этом разнообразные техники и выразительные средства. Однако несобственно-прямая речь является одним из наиболее частотных приемов. Представляя собой повествование от третьего лица, текст романа содержит большое количество фрагментов с различными видами несобственно-прямой речи, из которых наиболее распространенными являются внутренний монолог, внутренние рефлексии и внутренняя реакция. Автор не просто позволяет читателю проникнуть во внутренний мир героев, мы погружаемся в него, воспринимая их мысли как наши собственные. Гендерные особенности речевого поведения нашли свое отражение также в несобственно-прямой речи персонажей. В ходе исследования было выявлено, что необственно-прямая речь чаще использовалась автором для создания образа героини, чем героя. Было проанализировано 35 фрагментов текста, содержащих несобственно-прямую речь Сьюзи и 27 фрагментов речи Ника. При этом речь Сьюзи более разнообразна, присутствуют все вышеперечисленные ее разновидности. Наиболее развернутые фрагменты могут сочетать разные типы речи и начинаться с внутреннего монолога, переходя затем во внутренние рефлексии. Наиболее частотным типом является внутренняя реакция. Вкрапления речи Ника в большинстве случаев менее объемны, значительную часть представляют внутренние рефлексии. В целом речь обоих персонажей отличается высокой степенью эмоциональности, что подтверждается использований большого спектра выразительных средств. Кроме того, внутренняя речь каждого из героев индивидуальна, насыщена типичными для них конструкциями и словами.

Так, в речи Сьюзи часто присутствует слово *yes*. Оно является элементом аутодиалога, чаще всего этот диалог не находит продолжения, читатель видит лишь его заключительную часть.

Так, в первой главе мы видим размышления Сьюзи о ее борьбе за Ника и препятствиях, которые ей пришлось преодолеть.

Yes, there had been a bad moment: but it was over; and she was here, safe and blissful, and with Nick... [9, Ч. I, с. 17].

Несобственно-прямая речь Сьюзи, как внешняя, так и внутренняя, также изобилует восклицательными предложениями. Вместе с тем Сьюзи склонна к самоанализу, она постоянно рефлексирует, пытается понять себя. Эта склонность проявляется все больше по мере того, как усложняется ее жизнь. Она также анализирует различия в их взглядах и приходит к выводу о безнадежности «достучаться» до своего мужа.

And yet she had taken Streffy's cigars! She had taken them – yes, that was the point – she had taken them for Nick... . She had committed, for him, precisely the kind of little baseness she would most have scorned to commit for herself; and, since he hadn't instantly felt the difference, she would never be able to explain it to him [9, Ч. IV, с. 35].

Внутреняя речь Сьюзи полна повторов и параллельных конструкций, что также показывает ее эмоциональность и стремление убедить себя в своей невиновности, оправдать себя. Она пытается восстановить свое психическое равновесие, вернуть окончательно утраченную самооценку. Она не обижается на Ника, наоборот, во многих случаях демонстрирует свойственное женщинам умение простить, желание оправдать любимого человека, нанесшего эту обиду. Она признается себе, что он имел право осуждать ее, но и она пыталась улучшить, украсить его жизнь доступными ей средствами.

It seemed to her, now, that nothing mattered except that their love for each other, their faith in each other, should be saved from some unbearable hurt. She was willing to tell Nick everything – she wanted to tell him everything – if only she could be sure of reaching a responsive chord in him [9, Ч. X, с. 101].

Наконец, речь Сьюзи полна вопросов без ответа. Она пытается понять чувства, испытываемые Ником или кем-то из ее подруг. Ей вообще свойственно стремление познать не только себя, но и других.

Was he suffering tortures when he wrote it, nor seeking only to inflict them upon her? Or did the words represent his actual feelings, no more and no less, and did he really intend her to understand that he considered it his duty to abide by the letter of their preposterous compact? [9, Ч. XII, с. 128].

Лексически несобственно-прямая речь Сьюзи отличается разнообразием прилагательных со скрытой и явной эмотивной составляющей: *abominable, preposterous, awul, poor (miserable)* и др. Однако в целом Сьюзи использует мало отрицательно-оценочной лексики. Она не склонна давать негативную оценку другим, а ее немногочисленные резкие выпады относятся, главным образом, к ней самой.

Речь Ника более сдержана, лишена большого числа лексики, передающей эмоции. Однако в его речи встречаются «любимые» слова. Они присутствуют во многих фрагментах с внутренней несобственно-прямой речью. Наиболее употребляемыми словами являются прилагательное *mad* и наречие *decidedly.* Последнее придает речи и мыслям Ника большую весомость и определенность, то есть характеризует его речь как мужскую.

No – the job was decidedly intolerable; and he would have to look out for another means of earning his living [9, Ч. XXIV, с. 253].

Во внутренней речи Ника, как и в речи Сьюзи, присутствуют вопросы к самому себе и вопросы о происходящем в обществе. Однако в отличие от своей жены Ник использует большое число модальных глаголов, прежде всего *should*, *could* и *would*. Его вопросы более логичны и отстранены. Часто они становятся продолжением какой-то высказанной ранее мысли, как бы подытоживают ее.

There was still no doubt in his mind that the adventure was a mad one. It was all very well for Susy to remind him twenty times a day that they had pulled it off – and so why should he worry? [9, Ч. II, с.18].

Конструкции с другими глаголами могут выполнять похожую функцию подведения итогов.

After all, for both their sakes a waiting policy might be the wisest he could pursue. He had left Susy because he could not tolerate the conditions on which he had discovered their life together to be based; and he had told her so. What more was there to say? [9, Ч. XVI, с. 165].

Проанализировав использование несобственно-прямой речи в романе Э.Уортон «The Glimpses of the Moon» с точки зрения реализации в ней гендерных особенностей мужского и женского дискурса, можно сделать выводы о том, что определенные гендерные различия присутствуют в речи двух главных персонажей. Речь героя предстает более сдержанной и менее эмоциональной, в то время как речь героини изобилует средствами, традиционно считающимися маркерами женского дискурса. В рамках статьи невозможно представить полномасштабный анализ проблемы. В дальнейшем возможно провести более глубокое исследование гендерных особенностей авторского текста и влияния гендерных характеристик автора на создание речевых характеристик персонажей.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва: Либроком, 2012.
2. Корман Б.О. *Избранные труды по истории и теории литературы*. Ижевск: Издательство Удмуртского университета,1992.
3. Кухаренко В.А. *Практикум по стилистике английского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
4. Каратышова М.А. Репрезентация мужского доминирования в речевом поведении. *Концепт-2015.* Спецвыпуск № 26. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-muzhskogo-dominirovaniya-v-rechevom-povedenii/viewer
5. Вандышева А.В. *Гендерно ориентированная лексика в языковой картине мира.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
6. Токарева Е.Н. *Специфика выражения оценки в гендерном дискурсе: На материале современного английского языка.* Диссертация … кандидата филологических наук: Уфа, 2006.
7. Кизима М.П. Консервативное воображение в XX в.: Эдит Уортон. *Консервативная традиция в американском обществе: истоки, эволюция, современное состояние*: материалы IX научной конференции российской ассоциации изучения США. Москва: МГУ, 2005: 309 – 322.
8. Тимашенко И.Н. *Трилогия Эдит Уортон о «Старом Нью-Йорке» и проблема формирования национальной литературы США*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2006.
9. Wharton E. *The Glimpses of the Moon*. Москва, 2018; Т. 8. Rugram.

References

1. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Librokom, 2012.
2. Korman B.O. *Izbrannye trudy po istorii i teorii literatury*. Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurtskogo universiteta,1992.
3. Kuharenko V.A. *Praktikum po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
4. Karatyshova M.A. Reprezentaciya muzhskogo dominirovaniya v rechevom povedenii. *Koncept-2015.* Specvypusk № 26. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-muzhskogo-dominirovaniya-v-rechevom-povedenii/viewer
5. Vandysheva A.V. *Genderno orientirovannaya leksika v yazykovoj kartine mira.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
6. Tokareva E.N. *Specifika vyrazheniya ocenki v gendernom diskurse: Na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk: Ufa, 2006.
7. Kizima M.P. Konservativnoe voobrazhenie v XX v.: `Edit Uorton. *Konservativnaya tradiciya v amerikanskom obschestve: istoki, `evolyuciya, sovremennoe sostoyanie*: materialy IX nauchnoj konferencii rossijskoj associacii izucheniya SShA. Moskva: MGU, 2005: 309 – 322.
8. Timashenko I.N. *Trilogiya `Edit Uorton o «Starom N'yu-Jorke» i problema formirovaniya nacional'noj literatury SShA*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
9. Wharton E. *The Glimpses of the Moon*. Moskva, 2018; T. 8. Rugram.

Статья поступила в редакцию 25.09.20

УДК 811 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01002

Ziganshina Ch.R., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University (Naberezhnye Chelny, Russia), E-mail: lana0111@mail.ru*

"QUALITATIVE" PARAMETERS OF TEXT COMPLEXITY (BASED ON FICTION AND POPULAR SCIENCE TEXTS PIRLS). In the presented study, a multifaceted complex analysis of eight multi-genre texts used in the international testing of PIRLS in the period 2001-2011 is carried out in order to confirm the hypothesis about differences / similarities in typological parameters assessing the complexity of fiction and popular science texts. The theory of the complexity of the text is used as a fundamental one, taking into account the quantitative (length of the text, sentences, words) and qualitative (narrative, syntactic simplicity, concreteness, referential coherence, deep coherence) parameters of the text (McNamara 2004 https://www.researchgate.net/publication/8358727_Coh-Metrix_Analysis_of_text_on_cohesion_and_language). It was determined that with equal volume and level of readability, literary texts demonstrate a greater variety of syntactic structures and a high degree of narrative. The indices of the specificity of fiction and popular science texts are approximately in the same range, while the referential and deep connectivity demonstrate a wide amplitude of fluctuations in both types of texts.

Key words: **complexity, narrativity, analysis, text, linguistics**.

Ч.Р. Зиганшина*, канд. филол. наук, доц., Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, г. Набережные Челны, E-mail: lana0111@mail.ru*

«КАЧЕСТВЕННЫЕ» ПАРАМЕТРЫ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ PIRLS)

Международное сопоставительное исследование читательской грамотности PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) осуществляется Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA. Национальным координатором реализации исследования PIRLS в Российской Федерации является ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования».

В представленном исследовании осуществлен многосторонний комплексный анализ восьми разножанровых текстов, использованных в международном тестировании PIRLS в период 2001 – 2011 гг., с целью подтвердить гипотезу о различиях/сходствах в типологических параметрах, оценивающих сложность художественных и научно-популярных текстов. В качестве основополагающей использована теория сложности текста, учитывающая количественные (длина текста, предложения, слова) и качественные (нарративность, синтаксическая простота, конкретность, референциальная связность, глубинная связность) параметры текста (МкНамара, 2004. https://www.researchgate.net/publication/8358727_Coh-Metrix_Analysis_of_text_on_cohesion_and_language). Определено, что при равных объеме и уровне читабельности художественные тексты демонстрируют большее разнообразие синтаксических структур и высокую степень нарративности. Индексы конкретности художественных и научно-популярных текстов находятся приблизительно в одном диапазоне, в то время как референциальная и глубинная связность демонстрирует широкую амплитуду колебаний в обоих типах текстов.

Ключевые слова: **сложность, нарративность, анализ, текст, лингвистика.**

Таблица 1

Количественные параметры текстов PIRLS

Год	2001	2006	2011	2016	2001	2006	2011	2016
Тип текста	художественные				научно-популярные			
Текст	UDM1	UN6	EP11	MRH16	NOP1	DH6	GTM11	GST16
Длина текста (предложения)	44	58	89	65	52	60	71	78
Длина текста (слова)	531	837	780	913	686	667	850	934
Средняя длина предложения (в словах)	12.07	14.43	8.76	14.05	13.19	11.12	11.97	11.97
Индекс лексического разнообразия (TTR)	0.42	0.38	0.34	0.36	0.39	0.43	0.33	0.39
Индекс Флеша-Кинкейда	4.07	6.36	2.70	4.43	4.98	4.60	5.46	4.19

Сложность текста как научная проблема является объектом ряда дисциплин, таких как лингводидактика, психолингвистика, прикладная лингвистика [1], при наличии в рамках каждой из исследовательских областей особых целей. При изучении данной проблемы общим для всех указанных направлений является признание значимости трех основных групп параметров: лингвистических характеристик текста, информационной (когнитивной) сложности текста, а также индивидуальных параметров читателя [2]. Лингвистический подход к проблеме сложности текста предопределяет значимость тех параметров текста, которые характеризуют его как информативно-смысловую сущность [3, с. 520; 4, с. 280], хранящую коммуникативно значимые смыслы. Очевидно, что прагматические цели могут диктовать редукцию или фрагментацию коммуникативно значимых смыслов используемого текста. Например, в консультативном дискурсе аутентичный (оригинальный, первичный) текст традиционно подвергается моделированию [5; 6, с. 257], изменяющему ряд лексических и синтаксических параметров текста [7]. Такого рода моделирование имеет своей целью снижение сложности аутентичного текста и ранжирование последнего в соответствии с лингвистическими и когнитивными способностями потенциального читателя.

Признанным в современной науке является положение о том, что сложность текста определяется совокупностью количественных и качественных параметров [8, с. 165]. Количественные параметры текста включают количество предложений, среднюю длину слова, среднюю длину предложения, индекс лексического разнообразия (TTR, Type Token Ratio) и некоторые другие [9]. На основе количественных параметров отдельно рассчитывается читабельность текста, индекс, соотносимый текст с годом обучения или количеством лет формального образования читателя [8]. Современные формулы читабельности, такие как индекс Ганнинга (Gunning Fog Index), индекс удобочитаемости Флеша (Flesch Reading Ease), индекс Флеша-Кинкейда (Flesch-Kincaid Grade), производящие расчеты только на основе двух параметров – длины слова и длины предложения, используются при оценке «читательского адреса» текста, т.е. целевой аудитории [10].

Программы и сервисы, созданные для автоматической обработки естественного языка, такие как, например, TextInspector (https://textinspector.com/) или Compleat Lexical Tutor (https://www.lextutor.ca/) позволяют также осуществлять оценку читабельности англоязычных текстов. TextInspector отличается широким диапазоном рассчитываемых метрик текста, наглядностью полученных результатов и внушительной базой данных, опирающейся на Корпус современного американского варианта английского языка (COCA – https://www.english-corpora.org/coca/) и Британского национального корпуса (BNC – https://www.english-corpora.org/bnc/).

Все формулы читабельности рассчитываются в зависимости от типологических признаков языка [8], поскольку типологические метрики, используемые в формулах читабельности, в значительной степени отличаются в различных языках. Однако существует мнение и о том, что формулы читабельности должны быть жанрозависимыми и иметь поправки в зависимости от характеристик текстов определенного жанра в каждом из языков. К сожалению, данная исследовательская проблема остается открытой, хотя ее решению посвящен целый ряд исследований [11]. Ученым удалось доказать, что сложность текстов во многом определяется не столько количественными, сколько качественными различиями текстов, такими как связность текста, его конкретность, повествовательность и др. [11].

В этой связи особо актуальным является выявление и сопоставление «качественных» характеристик оценки сложности разножанровых текстов и верификации гипотезы о том, что тексты различных жанров имеют различные «качественные» параметры. Материалом для работы стали восемь англоязычных текстов, заимствованных из тестов Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2001, 2006, 2011 и 2016 гг. (http://www.pirls.org/). Тексты были классифицированы на две группы: художественные (The Upside-Down Mice (2001), An Unbelievable Night (2006), Enemy Pie (2011), Macy And The Red Hen (2016)) и научно-популярные (Nights Of The Pufflings (2001), Day Hiking (2006), The Giant Tooth Mystery (2011), The Green Sea Turtle's Journey Of A Lifetime (2016)). Подчеркнем, что здесь и далее тексты будут обозначаться соответствующим кодом: The Upside-Down Mice (2001) – UDM1, An Unbelievable Night (2006) – UN6, Enemy Pie (2011) – EP11, Macy And The Red Hen (2016) – MRH16, Nights Of The Pufflings (2001) – NOP1, Day Hiking (2006) – DH6, The Giant Tooth Mystery (2011) – GTM11, The Green Sea Turtle's Journey Of A Lifetime (2016) – GST16.

Количественные параметры изучаемых текстов рассчитывались при помощи программы автоматического анализа Text Inspector (https://textinspector.com/) (см. табл. 1).

Количественные данные позволяют сделать выводы о том, что как художественные, так и научно-популярные тексты за период осуществления тестирования (с 2001 г. по 2011 г.) имеют тенденцию к увеличению объёма, фиксируемого двумя параметрами: общим количеством предложений и количеством слов. Длина предложений художественных текстов удерживается в диапазоне от 8.76 до 14.43, а для научно-популярных текстов нижний и верхний уровни данного параметра в значительной степени приближены – от минимального 11.12 в тексте Day Hiking (2006) до 13.19 в тексте Nights Of The Pufflings (2001). Индекс Флеша-Кинкейда для художественных текстов колеблется в диапазоне от 2.7 до 6.36, в то время как диапазон научно-популярных удерживается в пределах чуть более 1.20: от 4.19 до 5.46. Поскольку индекс Флеша-Кинкейда соответствует количеству лет формального образования, очевидно, что научно-популярные тексты больше соответствуют возрасту читателей – учеников 5 класса.

Дополнительный блок параметров, условно именуемых «качественными», рассчитывает онлайн-сервис Coh-Metrix [12], который определяет значение каждого параметра по шкале от 0 до 100 (см. табл. 2).

Последовательно рассмотрим каждый из параметров, рассчитываемый при помощи Coh-Metrix, на примере двух текстов: художественного («The Upside-Down Mice») и научно-популярного («Nights Of The Pufflings»). Метрики текстов выделены заливкой (см. рис. 1).

Индекс «повествовательности» демонстрирует присутствие в тексте сюжетности персонажей, событий, хронотопа. Повествовательность, как правило, предполагает присутствие в тексте разговорной высокочастотной лексики, хорошо знакомой читателям [13]. Данный параметр является надежным индексом знания слов и мира. Ненарративные тексты – тексты на менее знакомые темы –

Таблица 2

«Качественные» параметры текстов PIRLS

Год	2001	2006	2011	2016	2001	2006	2011	2016
Тип текста	художественные				научно-популярные			
Текст	UDM1	UN6	EP11	MRH16	NOP1	DH6	GTM11	GST16
Повествовательность (%)	**90**	73	96	77	**50**	54	56	56
Синтаксическая простота (%)	**59**	64	96	75	**73**	96	87	75
Конкретность слов (%)	**65**	88	67	97	**99**	72	71	98
Референциальная связность (%)	**23**	39	46	59	**42**	14	55	41
«Глубокая» связность (%)	**39**	25	86	51	**84**	81	50	29

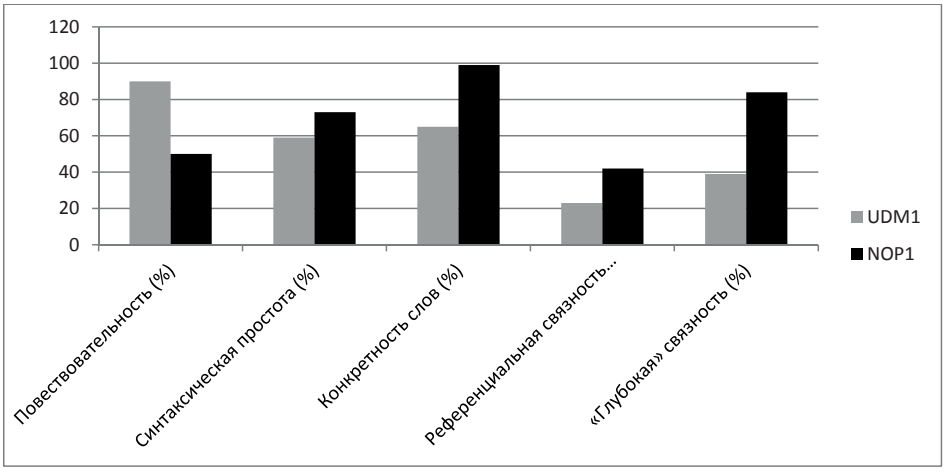


Рис. 1. «Качественные» параметры сложности текстов

традиционно находятся на противоположном конце континуума. Как видим в табл. 2. и на рис. 1, повествовательность художественных текстов значительно превышает данный индекс научно-популярных текстов. Ср., например, два фрагмента из художественного и научно-популярного текстов (подчеркиванием маркированы глаголы и неличные формы глагола): «*That night when the mice came out of their holes and saw the mousetraps on the ceiling, they thought it was a tremendous joke. They walked around on the floor, nudging each other and pointing up with their front paws and roaring with laughter*» (The Upside-Down Mice, 2001). В ту ночь, когда мыши вышли из нор и увидели мышеловки на потолке, они подумали, что это потрясающая шутка. Они ходили по полу, подталкивая друг друга, показывая вверх передними лапами и хохоча» (здесь и далее перевод наш – *Ч. З.*). *«Every year, black and white birds with orange bills visit the Icelandic island of Heimaey. These birds are called puffins. They are known as "clowns of the sea" because of their bright bills and clumsy movements. Puffins are awkward fliers during takeoffs and landings because they have chunky bodies and short wings»* (Nights of the Pufflings, 2001). Ежегодно черно-белые птицы с оранжевыми клювами посещают исландский остров Хеймаэй. Этих птиц называют тупиками. Их называют «морскими клоунами» из-за ярких клювов и неуклюжих движений. Во время взлета и приземления тупикам очень тяжело из-за их толстых тел и коротких крыльев.

«Синтаксическая» простота объединяет в себе кластер признаков, таких как количество слов в предложении, количество слов до сказуемого и количество более частотных, т.е. более знакомых читателю синтаксических конструкций [13]. Чем выше данный параметр, тем легче текст: синтаксис текста Nights of the Pufflings (73) представляет меньшую сложность для потенциальных читателей, чем текст The Upside-Down Mice (59). Вышеприведенные иллюстрации демонстрируют значительно меньшее разнообразие синтаксических конструкций и меньшее количество слов от начала предложения до сказуемого в научно-популярном тексте.

Высокая конкретность предполагает, что текст содержит языковые единицы, способные вызывать легковизуалируемые мысленные образы, т.е. такие, которые легко обрабатывать и понимать. Абстрактные слова представляют собой трудновизуалируемые понятия, именно они представляют значительно более высокую сложность для читателей. Конкретность изучаемого научно-популярного текста крайне высока NOP1– 99%, в то время как в художественном тексте UDM1 обнаруживаем несколько меньший процент конкретности – 65%. Однако в целом диапазоны конкретности изучаемых художественных и научно-популярных текстов отличаются незначительно: 65 – 97 для художественных текстов vs 71 – 99 для научно-популярных.

Референциальная связность реализуется за счет лексических повторов и замен наименования, в качестве последних в большинстве случаев выступают местоимения. Текст с высокой референциальной связностью содержит слова и идеи, которые повторяются в предложениях и во всем тексте, образуя явные тематические «цепочки», связывающие текст для читателя. Фрагмент текста UDM1 содержит две тематические цепочки, включающие следующие языковые единицы: (1) the mice, they, they, each other, their; (2) the mousetraps on the ceiling, it. Фрагмент научно-популярного текста NOP1 имеет высокую референциальную связность тематической цепочки «тупики», включающую девять речевых комплексов: birds, these birds, puffins, they, clowns of the sea, their, puffins, filers, they. Данные свидетельствуют, что диапазон параметров референциальной связности различных текстов весьма широк: от 14 до 55 для научно-популярных текстов и 36 для художественных текстов. Можно предположить, что степень связности во многом зависит от авторского стиля, однако она может быть намеренно увеличена для снижения сложности текста.

«Глубокая» связность текста вербализуется за счет лексических средств, устанавливающих причинно-следственные, пространственные, временные и другие типы отношений [13]. Текст с низкой связностью обычно труднее для понимания, поскольку в нем отсутствует часть логических связей, которую читатель вынужден восстанавливать. Отдельную сложность могут представлять тема-рематические отношения, когда изменена последовательность введения новой информации [13]. Например, английский фрагмент текста NOP1 может иметь два возможных варианта перевода третьего предложения: (1) «Из-за ярких клювов и неуклюжих движений их ещё называют «клоунами моря». (2) «Их ещё называют «клоунами моря» из-за ярких клювов и неуклюжих движений». Очевидно, что второй вариант следует признать предпочтительным, поскольку он вводит рему (их ещё называют «клоунами моря») после повтора темы (Из-за ярких клювов). Как и в случае с референциальной связностью, индексы глубинной связности изученных текстов не демонстрируют явно выраженных зависимостей и, предположительно, обусловлены в первую очередь стилем автора, но не жанра текста.

Таким образом, мы приходим к выводам, что изученный материал показывает явные различия качественных параметров текстов различных жанров. При приблизительно одинаковом лексическом многообразии и читабельности художественные тексты демонстрируют более высокую степень повествовательности. Научно-популярные тексты отличаются более высокой по сравнению с художественными текстами синтаксической простотой. Их конкретность удерживается на приблизительно одинаковом уровне. Что касается референциальной и глубинной связности, явно выраженной тенденции изученные тексты не демонстрируют. Следует признать, что проведенное исследование не исчерпывает всей глубины проблемы различий «качественных» параметров, влияющих на сложность художественных и научно-популярных текстов. Перспектива исследования видится в увеличении объема материала и расширении спектра жанров изучаемых текстов различной сложности.

Библиографический список

1. Solnyshkina M.I., Harkova E.V., Kazachkova M.B. The Structure of Cross-Linguistic Differences: Meaning and Context of 'Readability' and its Russian Equivalent 'Chitabelnost'. *Journal of Language & Education*. 2020; № 6 (1): 103 – 119. Available at: https://jle.hse.ru/article/view/7176/12052)
2. Solovyev V., Solnyshkina M., Ivanov V., Batyrshin I. Prediction of reading difficulty in Russian academic texts. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*. 2019; Vol. 36, Issue 5: 4553 – 4563.
3. Болотнова Н.С. *Филологический анализ текста*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2009.
4. Валгина Н.С. *Теория текста*. Москва, Логос. 2003.
5. Сабинина А.А. Учебный текст: структура и прагматика. *Известия РГПУ имени А.И. Герцена*. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, 2009; № 97: 222 – 225.
6. Семерджиди В.Н. *Семиотические закономерности функционирования феноменов паралингвистики в дидактических текстах: на материале русского и английского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2008.
7. Solnyshkina M.I, Zamaletdinov R.R, Gorodetskaya L.A, Gabitov A.I. Evaluating text complexity and Flesch-Kincaid grade level. *Journal of Social Studies Education Research*. 2017; Vol. 8, Issue 3: 238 – 248.
8. Оборнева И.В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
9. Templin M. *Certain language skills in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957.
10. Solnyshkina M., Solovyev V., Ivanov V., Danilov A. Studying Text Complexity in Russian Academic Corpus with Multi-Level Annotation. *CEUR Workshop Proceedings* International: Workshop on Computational Models in Language and Speech, CMLS. Kazan; Russian Federation, 2019; Vol. 2303: 1 – 11.
11. Ivanov V., Solnyshkina M., Solovyev V., Efficiency of Text Readability Features in Russian Academic Texts. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*: материалы ежегодной Международной конференции «Диалог». Москва, 2018; Выпуск 17 (24): 276 – 285.
12. *Coh-Metrix*. Available at: http://cohmetrix.com/
13. Солнышкина М.И., Кисельников А.С. Параметры сложности экзаменационных текстов. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2015; № 1 (25): 99 – 107.

References

1. Solnyshkina M.I., Harkova E.V., Kazachkova M.B. The Structure of Cross-Linguistic Differences: Meaning and Context of 'Readability' and its Russian Equivalent 'Chitabelnost'. *Journal of Language & Education*. 2020; № 6 (1): 103 – 119. Available at: https://jle.hse.ru/article/view/7176/12052)
2. Solovyev V., Solnyshkina M., Ivanov V., Batyrshin I. Prediction of reading difficulty in Russian academic texts. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*. 2019; Vol. 36, Issue 5: 4553 – 4563.
3. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
4. Valgina N.S. *Teoriya teksta*. Moskva, Logos. 2003.
5. Sabinina A.A. Uchebnyj tekst: struktura i pragmatika. *Izvestiya RGPU imeni A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena, 2009; № 97: 222 – 225.
6. Semerdzhidi V.N. *Semioticheskie zakonomernosti funkcionirovaniya fenomenov paralingvistiki v didakticheskih tekstah: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2008.
7. Solnyshkina M.I, Zamaletdinov R.R, Gorodetskaya L.A, Gabitov A.I. Evaluating text complexity and Flesch-Kincaid grade level. *Journal of Social Studies Education Research*. 2017; Vol. 8, Issue 3: 238 – 248.
8. Oborneva I.V. Avtomatizirovannaya ocenka slozhnosti uchebnyh tekstov na osnove statisticheskih parametrov. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
9. Templin M. *Certain language skills in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957.
10. Solnyshkina M., Solovyev V., Ivanov V., Danilov A. Studying Text Complexity in Russian Academic Corpus with Multi-Level Annotation. *CEUR Workshop Proceedings* International: Workshop on Computational Models in Language and Speech, CMLS. Kazan; Russian Federation, 2019; Vol. 2303: 1 – 11.
11. Ivanov V., Solnyshkina M., Solovyev V., Efficiency of Text Readability Features in Russian Academic Texts. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii*: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog». Moskva, 2018; Vypusk 17 (24): 276 – 285.
12. *Coh-Metrix*. Available at: http://cohmetrix.com/
13. Solnyshkina M.I., Kisel'nikov A.S. Parametry slozhnosti `ekzamenacionnyh tekstov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2015; № 1 (25): 99 – 107.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 81 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01003

***Gulyaeva E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: postegea@mail.ru*
***Klyukina Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: yuliya_klyukina@hotmail.com*
***Mordovina T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: tvmordovina76@mail.ru*

HASHTAG AS A WAY TO INCREASE THE EFFICIENCY OF REGIONAL VIDEO ADVERTISING. The paper deals with the study of such linguistic phenomenon as hashtag and its distribution on the Internet. It substantiates the importance of using hashtag in messages from network users, defines its main properties as a tool for grouping information. It studies regional advertising videos that represent goods and services of the Tambov region and the use of messages in the form of hashtags that mark the subject of these videos. The authors compile a list of general topics relevant to the description of all reviewed commercials. Particular attention is paid to such a function of hashtags as defining a model of a situation for compressing text; groups of hashtags that perform this function are distinguished. The paper describes lexical units used to label advertised goods and services, which have an evaluative component. In conclusion, the main qualities of hashtags, the use of which is aimed at effective perception by readers, are highlighted.

Key words: **hashtag, video advertising, advertising communication, hashtag effectiveness.**

***Е.А. Гуляева**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: postegea@mail.ru*
***Ю.В. Клюкина,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: yuliya_klyulina@hotmail.com*
***Т.В. Мордовина**, канд. пед. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: tvmordovina76@mail.ru*

ХЭШТЕГ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ВИДЕОРЕКЛАМЫ

Статья посвящена изучению такого лингвистического феномена, как хэштег и его распространения в сети Интернет. В работе обосновывается важность использования хэштега в сообщениях пользователей сети, определяются основные его свойства как инструмента группировки информации. Изучается региональная видеореклама на примере видеороликов, которые представляют товары и услуги Тамбовской области, и использование подписей в виде хэштегов, маркирующих тематику данных видеосообщений. Составлен список общих тем, релевантных для описания всех рассмотренных рекламных роликов. Особое внимание уделяется такой функции хэштегов, как определение модели ситуации для компрессии текста, выделяются группы хэштегов, выполняющих данную функцию. Описываются лексические единицы, используемые для маркирования рекламируемых товаров и услуг, имеющие оценочное значение. В заключение выделяются главные качества хэштегов, использование которых нацелено на результативное восприятие читателями.

Ключевые слова: **хэштег, видеореклама, рекламная коммуникация, эффективность хэштега.**

С появлением современных технических средств коммуникации особое внимание исследователей привлекает функционирование такого лингвистического феномена, как хэштег. Согласно Словарю интернет-терминов, *хэштег* (хэштэг, хештег, хеш-тэг, хэш-тэг) происходит от английских слов *hash* – символ решётки (#) и *tag* – ярлык, этикетка. Выглядит хэштег как слово или соединение слов, которому предшествует символ # и означает тип пометки, ярлычка в социальных сетях [1].

Хэштег служит для пометки сообщения о его принадлежности к какому-либо событию, теме или обсуждению. Сообщения, которые подписаны хэштегом, становятся маркированными, группируются и дают возможность интернет-пользователям найти информацию по определенной тематике с помощью поиска, например, #отдых, #ремонт, #рукоделие и т.д.

Таким образом, к основным свойствам хэштега относятся:

– выделение главной мысли сообщения при помощи ключевых слов;
– группировка информации в соответствии с тематикой;
– обеспечение быстрого поиска по заданной теме [2].

Социальные сети имеют единое правило написания хэштегов: после знака # можно писать буквы (латиницу или кириллицу, заглавные или строчные), цифры и нижнее подчеркивание. Однако у каждой площадки есть свои ограничения по использованию меток: по длине, количеству и другим параметрам.

«Хэштег объединяет разрозненную информацию по общим признакам, помогает соединять вместе во многом разные или, наоборот, похожие слова, мысли, фразы, статьи, картинки и тому подобное» [3, с. 54].

Кроме того, что хэштег служит для систематизации и подбора нужной информации (сообщений, картинок, видеороликов), это еще и способ продвижения аккаунтов и рекламируемых в них товаров, услуг, информации.

В настоящее время хэштеги активно используются как профессионалами, так и обычными пользователями Интернета, зарегистрированными в той или иной социальной сети. Как отмечают исследователи, благодаря размещению хэштегов в популярных социальных сетях многие современные компании успешно распространяют свою рекламу [4]. Социальные сети уже не являются сервисами только для общения и развлечения, сейчас это высокоперспективный инструмент для продвижения бизнеса и рекламы, что происходит во многом благодаря открытию новых технологических возможностей и инвестициям компаний в рекламу.

Видеореклама, размещенная в социальных сетях, на тематических сайтах и форумах, на каналах в YouTube и т.д., является одним из наиболее перспективных сегментов рекламы в сети.

Рассмотрим региональную видеорекламу на примере видеороликов, размещенных на YouTube, которые представляют товары и услуги Тамбовской области. Необходимо отметить, что функция создания хэштегов как инструмента груп-

пировки похожих видео на YouTube появилась сравнительно недавно (в 2016 г.) и еще не получила такой популярности как, например, в сети Instagram, Facebook, Pinterest и др.

Все видеоролики, отобранные путем сплошной выборки, мы подразделили на следующие категории в соответствии с тематикой:

1. Заведения для отдыха и развлечения;
2. Образовательные учреждения;
3. Магазины;
4. Отдельные товары;
5. Услуги.

Далее мы воспользовались сервисом MyTager [5]. Введя в строку поиска ключевое слово из названия исследуемых рекламных роликов, например, *кафе*, *кинотеатр*, *университет*, *мед*, *шоколад* и т.д., мы получили набор популярных хэштегов. Необходимо отметить, что к русскому слову подбираются хэштеги как на русском, так и на английском языках.

Хэштеги мы разделили на несколько групп в соответствии с их семантическим значением и получили список общих тем, релевантных для описания всех рассмотренных рекламных роликов.

Как показало проведенное исследование, одной из главных функций хэштега является передача темы сообщения. В нашем случае тема – это название рекламируемого товара, услуги или заведения. Хэштеги, маркирующие тему сообщения, присутствуют в каждой группе исследуемых нами хэштегов.

Например, к рекламе из первой категории «Заведения для отдыха и развлечения» относится видеоролик, представляющий кафе «Венеция», расположенное в г. Котовске Тамбовской области [6]. Наиболее частотными хэштегами называющими данное заведение являются: *#бар #cafe #кофейня #bar #ресторан*, на услугу указывают следующие: *#отдых #еда #ужин #завтрак #обед #кофе #food #coffee #вкусняшка #правильноепитание #лучшаяеда #чай #latte #полезныйобед #вкуснаяеда #еда #зож #полезныйобед #событиие #праздник #вечеринка* [5].

Еще одним примером рекламы из данной тематической группы является видеоролик кинотеатра «Октябрь», расположенного в г. Мичуринске [7]. В данном случае в качестве описания можно использовать следующие популярные хэштеги, называющие услугу: *#отдых #кино #фильм #movie #фильмы #film #премьера #мультфильм #мультик #комиксы #анимация #сериал #видео #comics #movies* и место: *#cinema #вкино* [5].

К видеорекламе образовательных услуг Тамбовской области мы отнесли видеоролик о Тамбовском государственном техническом университете [8]. Для привлечения возможных абитуриентов и повышения популярности университета под данным видеороликом можно использовать следующие хэштеги: *#university #универ #институт #ВУЗ* (место оказания услуги); *#учеба #студенческаяжизнь #пары #сессия #обучениезнания #праздник #отдых #образование #диплом #экзамен #выпускной #экзамены #защита* (услуга) [5].

Услуги автошколы «Мегаполис» в городе Тамбов мы также отнесли к образовательным [9]. В данном случае, согласно сервису MyTager, название услуги передается с помощью следующих лексем: *#вождение #drive #обучение #экзамен #пдд #права #зарулем #скорость* [5].

К хэштегам, указывающим на место получения услуги, относятся: *#автошкола #гибдд #гаи #дорога* [5].

Далее рассмотрим видеорекламу одного из магазинов – «Парк мебели», расположенный в г. Тамбове [10]. Наиболее используемые хэштеги к словам *магазин* и *мебель*, называют услугу: *#дизайн #дизайнинтерьера #декор #interior #interiordesign #decor #дизайнпроект #дизайнквартиры #homedecor #дизайнинтерьеров #ikeadostavka #идеидлядома #назаказ #design #строительство #интернетмагазинмебели #планирование #интерьеркварти́ры* и товар: *#кухня #спальня #кровать #гостиная #furniture #стильнаямебель #диван #подарок #детская #шкаф #кухни #мебельназаказ #ручнаяработа #мебельдлядома #handmade #дизайнерскаямебель* [5].

Видеорекламу Тамбовских товаров можно рассмотреть на примере рекламы меда [11] и шоколада [12]. К хэштегам, описывающим товар, в данной группе относятся: *#домашниепродукты #десерт #сладости #правильноепитание #еда #экопродукты #здоровоепитание #зож #food #завтрак #унасвседомашнее #полезныйобед #здороваяеда #готовимслюбовью* (хэштеги к слову *мед*); *#сладости #десерт #еда #food #chocolate #sweet #сладкое #dessert #сладкийстол* (хэштеги к слову *шоколад*) [5].

Что касается рекламы услуг, то здесь примером служат два предложения – ремонт ПК в Знаменке [13] и создание контекстной рекламы в Тамбове [14]. Для повышения количества просмотров подобных рекламных роликов в первом случае можно использовать хэштеги *#сервисныйцентр #ремонтПК #ремонткомпьютеров #ремонтноутбуков #ремонтпланшетов #ремонттелефонов #всепочиним #ремонтapple #заменадисплея #ремонтiphone #сервис #ремонтсмартфонов #всебудетработать #РемонтРемонтсотовых #настройка #чистканоутбука #repairipad* [5].

Во втором случае подходят такие хэштеги, как *#контекстнаяреклама #продвижение #маркетинг #раскрутка #продвижениеинстаграм #раскруткаинстаграм #продвижениевинстаграм #раскруткавинстаграм #накрутка #раскруткамагазина #продвижениебизнеса* [5].

Кроме передачи темы сообщения (рекламы) функцией хэштегов является определение модели ситуации для компрессии текста, это позволяет сократить текст при передаче и расширить его при восприятии, не потеряв при этом наиболее значимую, воздействующую информацию [15].

Хэштеги, выполняющие данную роль, мы разделили на группы, называющие:

1. Место расположения рекламируемого заведения, место, где можно приобрести товар или воспользоваться услугой:
   - *#москва #россия #moscow # рядом* (кафе)
   - *#россия #москва #moscow #russia* (кино)
   - *#россия #москва #russia* (университет)
   - *#россия #город #москва #russia* (автошкола)
   - *#minskikea #икеаминск #ikeabelarus #москва #россия* (магазин мебели)
   - *#россия #москва #алматы #природа* (мед)
   - *#москва #россия* (шоколад)
   - *#москва #Moscow* (ремонт ПК)
   - *#москва #россия #татарстан* (контекстная реклама)
2. Время, когда можно посетить заведение, приобрести товар или воспользоваться услугой:
   - *#вечер #лето #выходные #доброеутро #утро #summer #coffeetime #morning #goodmorning* (кафе)
   - *#выходные #вечер #лето #summer #ночь* (кино)
   - *#осень #summer #весна #лето* (университет)
   - *#лето #утро #summer* (мед)
   - *#summer #лето #доброеутро #утро* (шоколад)
3. Чувства, которые вызывает товар или услуга у адресанта:
   - *#happy #счастье #love #любовь* (кафе)
   - *#happy #счастье #love #радость #любовь #вдохновение* (кино)
   - *#love #счастье #happy #мотивация #любовь* (университет)
   - *#счастье* (автошкола)
   - *#счастье #love #наслаждайся* (мед)
   - *#happy #love #счастье #любовь* (шоколад)
   - *#счастье #happy* (контекстная реклама)
4. Наименование участников процесса:
   - *#друзья #girl #девушка #семья* (кафе)
   - *#актер #семья #друзья #дети #девушка#superhero* (кино)
   - *#студенты #student #студент #студенчество #студентка #girl #выпускники #девушка #друзья #дети #одногруппники #девушки* (университет)
   - *#водитель #девушка* (автошкола)
   - *#дизайнер #семья* (магазин мебели)
   - *#доктор #врач #медики* (мед)
   - *#girl* (шоколад)
   - *#компьютерныймастер* (ремонт ПК)
   - *#бизнесмен #стилист #дизайнер #подписчики #предприниматель* (контекстная реклама) [5].

Как мы видим, в первых трех группах происходит совпадение большинства популярных хэштегов, несмотря на то, что они описывают товары и услуги разной тематической направленности. В группе «наименования участников процесса» прослеживается специфика, характерная для той или иной тематики.

Необходимо отметить, что использование некоторых хэштегов для маркирования рекламируемых товаров и услуг сопровождается передачей оценочного значения лексической единицы. Хэштеги, передающие положительную оценку, служат для привлечения внимания и оказания воздействия на зрителя или читателя, завлекая потенциального покупателя, например: *#превосходно #лучшееместо #beautiful #красота #красиво #вкусно #красота #beautiful* (кафе); *#beautiful #красота #amazing #превосходно #100лайов* (кино); *#beautiful #красота #успех #cute* (университет); *#beautiful #красота* (автошкола); *#красота #красиво #beautiful #качество #превосходно* (парк мебели); *#вкусно #полезно#beautiful #вкусняшка #happy #вкусноиполезно #доброеутро* (мед); *#вкусно #вкусняшка #вкусняшки #beautiful #красота #yummy #вкуснятина #вкусноиполезно* (шоколад) [5].

Таким образом, в настоящее время функция создания хэштегов как ключевых слов, маркирующих тематику или рубрику сообщения, является неотъемлемой для привлечения подписчиков и новой аудитории, ее активно используют профессионалы и обычные интернет-пользователи. Использование подписей в виде хэштегов открывает широкие перспективы и эффективные возможности для товаропродвижения, выступая в качестве мощного инструмента рекламы.

Одним из этапов размещения видеорекламы также является выбор релевантных ключевых слов или хэштегов. Не используя хэштег-подписи, автор значительно снижает количество ее просмотров. Количество хэштегов также имеет большое значение, ведь при их недостатке рекламируемые качества товара или услуги не будут раскрыты полностью, а при избытке может быть затронута лишняя информация, мешающая ясному восприятию основной идеи.

Необходимо отметить, что кроме популярных хэштегов, затронутых в настоящем исследовании, можно использовать свои уникальные авторские теги, однако не стоит отказываться и от наиболее частотных хэштегов.

Библиографический список

1. Кочергов К. *Простой словарь интернет-терминов*. Available at: http://www.kocherov.ru/glossary/
2. Кан Е.В. Хэштеги как новое лингвистическое явление. *Филологический аспект*. 2017; № 11 (31). Available at: http://scipress.ru/philology/articles/kheshtegi-kak-novoe-lingvisticheskoe-yavlenie.html
3. Богуславская В.В., Богуславский И.В. Медиатекст и хэштеги: цифровая трансформация СМИ. *Гуманитарный вектор*. 2017; Т. 12, № 5: 51 – 58.
4. Чеховская С.А., Иванова В.М. *Вирусный маркетинг.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/virusnyy-marketing-1
5. *MyTager*. Available at: // http://mytager.com
6. *Видеореклама кафе «Венеция» в Котовске*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=EFKDodK8r0I
7. *Видеореклама кинотеатра «Октябрь» в Мичуринске*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=pewV-Zmj3fE
8. *Видеореклама Тамбовского государственного технического университета*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rZ9b4D3I_ew
9. *Видеореклама автошколы «Мегаполис» в Тамбове.* Available at: https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=dN_FCrsQYos
10. *Видеореклама магазина «Парк мебели» в Тамбове*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=pT75pULQ21U
11. *Видеореклама мёда семьи пчеловодов из Тамбовской области*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=TRIVdDLLWRA
12. *Видеореклама ремесленного шоколада MaRussia (Тамбов)*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rS0vNvdymqo
13. *Видеореклама услуг по ремонту ПК в Знаменке*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=0okqFsoetTk
14. *Видеореклама услуг по созданию контекстной рекламы в Тамбове*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=J6WVso6l0-A
15. Атягина А.П. Твиттер как новая дискурсивная практика в сети Интернет. *Вестник Омского университета*. 2012; № 4: 203 – 208.

References

1. Kochergov K. *Prostoj slovar' internet-terminov*. Available at: http://www.kocherov.ru/glossary/
2. Kan E.V. H`eshtegi kak novoe lingvisticheskoe yavlenie. *Filologicheskij aspekt*. 2017; № 11 (31). Available at: http://scipress.ru/philology/articles/kheshtegi-kak-novoe-lingvisticheskoe-yavlenie.html
3. Boguslavskaya V.V., Boguslavskij I.V. Mediatekst i h`eshtegi: cifrovaya transformaciya SMI. *Gumanitarnyj vektor*. 2017; T. 12, № 5: 51 – 58.
4. Chehovskaya S.A., Ivanova V.M. *Virusnyj marketing.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/virusnyy-marketing-1
5. *MyTager*. Available at: // http://mytager.com
6. *Videoreklama kafe «Veneciya» v Kotovske*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=EFKDodK8r0I
7. *Videoreklama kinoteatra «Oktyabr'» v Michurinske*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=pewV-Zmj3fE
8. *Videoreklama Tambovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rZ9b4D3I_ew
9. *Videoreklama avtoshkoly «Megapolis» v Tambove*. Available at: https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=dN_FCrsQYos
10. *Videoreklama magazina «Park mebeli» v Tambove*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=pT75pULQ21U
11. *Videoreklama meda sem'i pchelovodov iz Tambovskoj oblasti*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=TRIVdDLLWRA
12. *Videoreklama remeslennogo shokolada MaRussia (Tambov)*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rS0vNvdymqo
13. *Videoreklama uslug po remontu PK v Znamenke*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=0okqFsoetTk
14. *Videoreklama uslug po sozdaniyu kontekstnoj reklamy v Tambove*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=J6WVso6l0-A
15. Atyagina A.P. Tvitter kak novaya diskursivnaya praktika v seti Internet. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2012; № 4: 203 – 208.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 81-119:004.9 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01004

***Kuchina S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: svkuchina@yandex.ru*

STRUCTURAL, SEMANTIC, ALGORITHMIC, COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL CRITERIA FOR TYPOLOGIZING ELECTRONIC LITERARY TEXTS. The article is dedicated to typology of electronic literary texts. The objective of the study is to identify the main criteria for typologizing electronic literary texts. A particular task of the research is a detailed analysis of electronic literary hypertext based on the developed categories of typologization of the phenomenon under study. The theoretical significance of the research is that it contributes to the development of text typology by developing universal criteria that allow to systematize not only the currently existing types of electronic literary texts, but also those that will be updated in the future. By the type of electronic literary text, the author understands a historically determined model of text construction that reflects the structural and functional features of a certain group of electronic literary texts. The main purpose of constructing a typology of electronic literary texts is to identify and formulate invariant features for certain types of electronic literary works, while variable or optional features due to both linguistic and extralinguistic factors are subject to fixation and detailed description when analyzing a particular work. Proposed typology of electronic literary texts based on structural, semantic, algorithmic, communicative and functional criteria, which include: type of fixing the electronic structure of the literary text with the help of software algorithm, type of interactivity (selective, reactive, productive), specificity of time limits (speed limits); use of monoregister or polyregister verbal blocks, as well as representation of register types (reproductive, informative, generative, voluntary, reactive). Based on the proposed criteria, the researcher describes the electronic literary text "Twelve Blue" by M. Joyce, published as part of the StorySpace project.

Key words: **electronic literary text, register, verbal elements, hypertext, text type.**

***С.А. Кучина,** канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: svkuchina@yandex.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ, АЛГОРИТМИЧЕСКИЕ И КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена типологии электронных художественных текстов. Целью данного исследования является выявление основных критериев типологизации электронных художественных текстов. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно способствует развитию типологии текстов путем разработки универсальных критериев, позволяющих систематизировать не только существующие в настоящее время типы электронных художественных текстов, но и те, которые будут актуализироваться в будущем. Под типом электронного художественного текста мы понимаем исторически обусловленную модель построения текста, отражающую структурно-функциональные особенности определенной группы электронных художественных текстов. Основной целью построения типологии электронных художественных текстов является выявление и формулирование инвариантных признаков для определенных типов электронных литературных произведений, в то время как вариативные или факультативные признаки, обусловленные как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами, подлежат фиксации и детальному описанию при анализе конкретного произведения. Предложена типология электронных художественных текстов на основе структурных, семантических, алгоритмических, коммуникативных и функциональных критериев. Материалом исследования послужил электронный художественный гипертекст М. Джойса «Twelve Blue», опубликованный в рамках проекта StorySpace.

Ключевые слова: **электронный художественный текст, регистр, вербальные элементы, гипертекст, хронотоп, тип текста.**

Внедрение информационных компьютерных технологий во все сферы жизни человека (в том числе культурную) приводит к появлению большого количества электронных художественных текстов на разных языках, онлайн-сборников и коллекций электронной литературы, периодических изданий и тематических сайтов. Активное развитие и распространение феномена электронного художественного текста по всему миру обусловливает необходимость его системного изучения. Для уточнения объекта настоящего исследования считаем необходимым ввести определение электронного художественного текста (ЭХТ). Под

электронным художественным текстом мы понимаем единую и завершенную систему вербальных и невербальных компонентов, каждый из которых является выражением идейно-тематической и эстетической концепции автора, реализуемой только в условиях электронной среды (публикация в сети Интернет или на автономных носителях электронных данных). Целью настоящего исследования является выявление основных критериев типологизации электронных художественных текстов. Частной задачей исследования является развернутый анализ электронного художественного гипертекста на основе выработанных категорий типологизации. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что он вносит вклад в развитие типологии текста за счет разработки универсальных критериев, позволяющих систематизировать не только существующие на данный момент типы электронных художественных текстов, но и те, которые будут актуализированы в будущем.

Понятие «тип текста» соответствует немецкому textsorte и английскому text type и представляет собой форму текста, в которой «реализуется коммуникативное намерение говорящего» и которая строится по определенным правилам и нормам [1, с. 191]. Таким образом, помимо собственных лексических, грамматических и прочих особенностей структуры, каждый текст обладает определенным набором специфических признаков, характерных для определенного типа речевых произведений. Так, Ф. Зиммлер понимает тип текста как «сложное целостное образование, законченное в соответствии с волей участников коммуникативного акта и характеризующееся ограниченным набором языковых средств, их особой комбинаторикой и регулярным проявлением экстра- и интралингвистических текстовых признаков, которые в их конституирующей, идентифицирующей и дифференцирующей смысловых функциях сливаются, образуя новый специфический пучок признаков» (цит. по [2]).

Выделяя текстовые типы, исследователи акцентируют свое внимание на следующих параметрах объективации того или иного типа текста:

– набор устойчивых лингвистических и экстралингвистических признаков;

– регулярное воспроизводство повторяющихся признаков (на разных уровнях структуры) у текстов, принадлежащих одному типу.

Как отмечает В.И. Чернявская, типы текста имеют «индуктивно-эмпирический статус», т.е. обеспечиваются определенным минимумом конкретных наблюдаемых языковых и неязыковых признаков <…> они могут и должны спонтанно распознаваться среднестатистическим носителем языка [3 с. 32]. Помимо этого, носители языка (в пределах одного коммуникативно-языкового сообщества) должны быть в состоянии не только идентифицировать различные типы текста, но также применять на практике (текстопроизводство) правила, находящиеся в основе типологии текстов, с целью продуцирования текстов того или иного типа.

В англоязычных исследованиях для обозначения инвариантного образца или формы организации текста часто используется термин «жанр» – genre / genre analysis. Однако в большинстве случаев лингвисты стремятся развести эти понятия, отмечая, в частности, принципиально разный фокус признаков, интегрируемых на их основе. Понятие «жанр» ориентировано на внешние, неязыковые «традиционные» критерии [4], характеризующие «устоявшиеся форматы вербальной коммуникации» [5, с. 39], в то время как понятие «тип» основано на внутренних, лингвистических характеристиках самих текстов. Жанр с этой точки зрения определяется как категория, присваиваемая на основе внешних критериев, таких как целевая аудитория, цель и тип деятельности, то есть она относится к общепринятой, культурно признанной группе текстов, основанной на свойствах, отличных от лексических или грамматических (сопутствующих) признаков, которые являются внутренними (лингвистическими) критериями, образующими основу категорий типа текста. По наблюдениям Д. Байбера, один и тот же жанр может отличаться лингвистическими чертами, а разные жанры могут быть лингвистически похожими друг на друга.

Под типом электронного художественного текста мы понимаем исторически обусловленную модель текстового построения, отражающую структурно-функциональные особенности определенной группы электронных художественных текстов. Поскольку тип текста представляет собой модель с четко выраженным центром (система инвариантных признаков) и периферией (вариативные признаки, реализующиеся не в каждом тексте), мы считаем, что основной целью при построении типологии электронных художественных текстов является выявление и формулирование инвариантных признаков для тех или иных типов электронных художественных произведений, в то время как вариативные или факультативные особенности, обусловленные как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами, подвергаются фиксации и подробному описанию при анализе того или иного произведения.

Для выделения основных типов электронных художественных текстов нам важны следующие структурно-содержательных критерии.

1. Тип фиксации структуры ЭХТ с помощью программного алгоритма. В данном случае мы опираемся на анализ программного кода не с точки зрения используемого языка программирования (это область информатики), а с позиции той внешней структуры, которую он задает и объективирует на поверхностном уровне ЭХТ (то, что видит реципиент на экране во время восприятия произведения). В этом случае мы выделяем ЭХТ с жестко *фиксированной структурой и неварьируемым вербально-аудиовизуальным контентом*. Реципиент только воспринимает электронный текст, не имея доступа к параметрам его внутренней структуры; *вариативной структурой и варьируемым вербально-аудиовизуальным контентом* (реципиент имеет возможность оперировать отдельными вербальными и / или аудиовизуальными компонентами электронного текста, комбинировать их, частично видоизменять); со *свободной структурой и вариативным вербально-аудиовизуальным контентом* (к данному типу ЭХТ относятся электронные произведения, которые предполагают ввод вербальных / невербальных данных реципиентом).

2. Степень интерактивности. В случае с электронным художественным текстом интерактивность понимается нами в широком смысле и определяется степенью свободы, предоставляемой читателю электронного художественного текста, а также уровнем читательской интенциональности. С этой точки зрения мы выделяем следующие типы интерактивности.

● *Реактивная интерактивность.* Данный тип проявления интерактивности художественного произведения обладает наименьшей степенью выявленности, предполагает опосредованное участие реципиента в формировании структуры произведения и определяется реакцией художественного объекта (электронного текста) на внешнюю среду (например, изменение параметров текста, а именно уменьшение / увеличение шрифта в результате движения руки реципиента перед сенсорной панелью экрана, на котором отображается ЭХТ).

● *Селективная интерактивность.* При реализации данного типа интерактивности реципиент выбирает и комбинирует текстоны ЭХТ в произвольном порядке, а также активирует интерактивные опции на вкладке ЭХТ: «читать текст», «следующая страница / эпизод» и т.п. Однако при этом читатель не может повлиять на отдельные составляющие ЭХТ (добавить / удалить / изменить тот или иной вербальный или аудиовизуальный фрагмент).

● *Продуктивная интерактивность.* При реализации данного типа интерактивности от интенции читателя зависит характер, объем и последовательность компонентов (частей структуры) художественного текста. При этом читатель может влиять на отдельные составляющие ЭХТ (добавлять / удалять / изменять тот или иной вербальный или аудиовизуальный сегмент).

3. Временные характеристики. Под временными характеристиками понимаются два вида временной сегментации электронного художественного текста: *скорость прочтения текста* (определена / не определена программным алгоритмом); *количество обращений реципиента к текстонам ЭХТ* (фиксировано / не фиксировано программным алгоритмом).

4. Структура вербального компонента и тактика интеграции невербальных элементов. Поскольку вербальный компонент является стержневым элементом электронного художественного текста, его структура, определяемая преобладанием фрагментов, принадлежащих тому или иному коммуникативному регистру, также может вносить свой вклад в выстраивание более четких разграничений между различными типами электронных художественных текстов. Регистровый состав вербальных компонентов может проявляться, в частности, в монорегистровости или полирегистровости текстов определенного типа, преобладании того или иного регистра (структурно-композиционной формы речи), специфических закономерностях аранжировки и композиции регистровых блоков, что характерно для тех или типов ЭХТ.

Рассмотрим реализацию обозначенных критериев на примере электронного художественного гипертекста. Электронный художественный гипертекст был одним из первых типов электронной литературы, на который обратили внимание критики и исследователи еще в конце 1980-х – начале 1990-х годов. Небольшая группа авторов стала серьезно разрабатывать эту форму электронного творчества практически одновременно с возникновением самой технологии электронного гипертекста, появлением персонального компьютера, Интернета и Всемирной паутины, открывшей электронную коммуникацию для широкого круга пользователей по всему миру. Примерно в этот же период набирает обороты постструктуралисткое видение текста и аспектов его функционирования в новой коммуникационной среде. Таким образом, гипертекст становится своеобразным мостом, соединившим экспериментальную литературу конца XX века и культурные практики переходного периода. Значение гипертекстовой технологии при формировании концепции электронной литературы, электронного художественного текста очень велико. Семантическая структура гипертекста способствовала развитию других форм и типов электронного творчества, заложив основы текстопорождения и текстовосприятия в электронной среде.

Приступая к анализу электронного художественного гипертекста как одного из типов словесного творчества, в качестве стартовой позиции считаем необходимым обратиться к его определению. Как справедливо отмечает О.В. Дедова, специфика гипертекста на начальном этапе ее научного осмысления находила отражение в многочисленных «устойчивых сравнениях, практически не имеющих авторства, – своеобразных «метафорах гипертекста. Как это часто происходит и в науке, и в повседневности, стремление осознать нечто новое, обозначить его существенные типологические характеристики принимает форму не описания, направленного на выявление объективных черт данного явления, а развернутого субъективного сравнения с чем-то уже известным, существовавшим до того и потому, может быть, более понятным, очевидным» [6].

Одно из первых системных определений гипертекста в русскоязычных работах было предложено М.М. Субботиным, в рамках которого исследователь подчеркивал особое смысловое соединение компонентов гипертекста, представляющее «структуры внутренних связей некоего содержания и технической среды, технических средств, дающих возможность человеку осваивать структуру

смысловых связей, осуществлять переходы между взаимосвязанными элементами» [7].

По замечанию М. Визеля, одной из главных черт гипертекстового произведения является дисперсность его структуры: «Информация представляется в виде небольших фрагментов-гнезд, и “войти” в эту структуру можно с любого звена» [8]. В лингвистической концепции электронного гипертекста исследователи в большинстве своем обращают внимание на нелинейную структуру данного типа текста. «Гипертекст – это некоторый *нелинейно* организованный объем политематической информации, интегрирующей непересекающиеся информационные ресурсы, между которыми могут быть установлены перекрестные ссылки» [9, с. 6].

Нелинейная структура гипертекста предопределяет особый способ построения художественного произведения, организующий сложную систему внутритекстовых ссылок. В нем происходит объединение двух и большего числа семантически разнородных единиц изображения, гетерогенных компонентов (фрагментов, эпизодов, мини-глав) на основе лексического и контекстуального сопоставления и возникающей вследствие этого ассоциативной случайной связи по ключевому слову. Благодаря этому сюжетная канва разветвляется, создавая эффект параллельности и одновременности описываемого действия.

На основе приведенных выше определений выделим следующие ключевые характеристики электронных гипертекстов.

- Электронная форма.

Истории литературы известны многочисленные примеры печатных гипертекстов с разветвленной структурой, однако развитие компьютерных технологий, появление новой коммуникативной среды и нового типа носителя информации значительно расширило возможности для развития гипертекстовой формы.

- Нелинейная структура.

Нелинейная структура электронного гипертекста влияет на аспекты текстопроизводства и текстовосприятия, позволяя читателю формировать из отдельных компонентов («гнезд» в терминологии М. Визеля [8], текстонов – Э. Аарсета [10]) собственную траекторию прочтения произведения (скриптон, по Э. Аарсету).

- Дисперстность/ фрагментарность/децентрированность структуры, навигация внутри которой обеспечивается посредством гипертекстовых ссылок, имеющих короткое время отклика.
- Поликодовый состав компонентов.

Возможности электронной среды позволяют включать в структуру электронного гипертекста элементы различной семиотической природы: звук, видео, анимацию, графику, текст и пр. Система связей между ними выстраивается на основе гипертекстовых ссылок по ассоциативным признакам, при этом интерактивным связующим звеном может являться не только текстовый компонент, но и аудио-, видео- и графические элементы.

- Постоянное расширение «тела» системы за счет ее наполнения новыми вербальными и невербальными элементами.

На наш взгляд, вышеперечисленные особенности гипертекста получили отражение в определении, предложенном О.В. Дедовой. Гипертекст – это «модель организации электронного текста, характеризующуюся специфической структурированностью и разветвленной системой программно-поддерживаемых внутритекстовых и межтекстовых переходов, предполагающая возможность читательского интерактивного воздействия на последовательность воспроизведения композиционных единиц» [11, с. 72]. Принимаем данное определение как широкую формулировку для обозначения всех электронных художественных гипертекстов, анализируемых в данной части исследования. В конце параграфа по итогам проведенного анализа будет предложено уточненное определение этого типа ЭХТ с учетом выведенных критериев и полученных данных.

В качестве основных структурных элементов гипертекста выделяются отдельные информационные единицы – блоки текста, или текстоны, по Э. Аарсету. Текстоны могут быть семиотически неоднородными, включать в свою структуру аудио-, видео-, анимационные и графические компоненты. Связь между текстонами гипертекста обеспечивается посредством гипертекстовых ссылок. Гипертекстовая ссылка – это «важнейший элемент структуры гипертекста, по сути дела, является материализовавшейся коннотацией, призванной эксплицировать имплицитно выраженные в тексте семантические и ассоциативные связи» [12, с. 27].

За сравнительно недавнюю историю своего существования электронный художественный гипертекст прошел определенный путь развития. В истории гипертекстового развития мы выделяем два этапа: 1) электронные гипертексты, которые были опубликованы до появления Всемирной паутины (в конце 1980-х – начале 1990-х), 2) сетевые гипертексты 2000-х. Большинство ранних электронных художественных гипертекстов были опубликованы в первых гипертекстовых приложениях, ориентированных на использование персонального компьютера, не подключенного к сети. Самыми популярными платформами с таким функционалом были Hyper Card и StorySpace, Eastgate Systems.

Рассмотрим в системе заявленных критериев электронный художественный гипертекст первого этапа. Электронный художественный гипертекст «Twelve Blue» [13] впервые был опубликован в рамках проекта StorySpace в 1997 году, повторная публикация эмуляционной версии романа была сделана в первом томе Electronic literature collections в 2006 году. Именно этот вариант романа мы рассмотрим более подробно. Программный алгоритм романа написан с использованием языка разметки HTML и представляет собой замкнутую фиксированную иерархическую структуру, состоящую из вербальных и невербальных элементов и не допускающую ввода данных со стороны реципиента. При этом «Twelve Blue» является интерактивным произведением, что предполагает возможность выбора для читателя при комбинации вербальных компонентов романа (текстонов). Программные критерии «Twelve Blue» не ограничивают скорость прочтения произведения, однако читатель не может вернуться в тот или иной фрагмент последовательно формируемой им истории.

Нелинейная структура романа представляет собой комбинацию вербальных (текстонов) и невербальных элементов (изображения двенадцати кривых линий в различных оттенках голубого на центральной вкладке романа). Визуальные элементы расположены в левой части экрана на темно-синем фоне в поле, отделенном от вербальной части светлой вертикальной линией. При этом фон для вербальных элементов (текстонов) в «Twelve Blue» светло-синий. Образующиеся в результате такого деления два прямоугольника (один с визуальными элементами, другой с вербальными) с точки зрения композиции могут быть отнесены к закрытой структуре, в которой композиционным узлом, безусловно, является графический образ текста, выполненный в светло-голубом цвете 10-м кеглем стандартным шрифтом Times New Roman. Стержневая роль вербального компонента подчеркивается его расположением: новые сегменты текста располагаются преимущественно в верхней части вкладки, представляя идеальную (в терминологии Г. Кресса и Т. ван Лювена [14]) новую информацию (рис. 1).



Рис. 1. Фрагмент электронного художественного гипертекста «Twelve Blue» [13]

Вербальная структура романа представлена текстонами различного размера, условно все текстоны можно разделить на две части. Основные текстоны, на базе которых формируются ключевые повествовательные направления, соотнесены с изображением той или иной линии в левой части вкладки (каждая линия, в свою очередь, является интерактивной гипертекстовой ссылкой, при выборе которой открывается новый текстон). При этом почти все текстоны содержат дополнительные гипертекстовые ссылки, вербальные и графические компоненты внутри которых дополняют содержание основного текстона. Связь между этими дополнительными вербальными и визуальными единицами, как правило, формируется на ассоциативной основе.

Рассмотрим вербальные фрагменты с точки зрения их регистровой структуры, а также тактику автора при комбинации текстовых фрагментов и формировании вербально-визуальных соотношений, что позволит нам наметить основные направления для понимания идейно-смыслового своеобразия произведения.

Первый текстон в «Twelve Blue» имеет фиксированную позицию в электронном гипертексте. Выбирая опцию «begin», читатель всегда начинает знакомство с романом с текстона «Follow me». Дальнейшая траектория прочтения произведения формируется реципиентом самостоятельно. Данный текстон сформирован в репродуктивно-описательной технике. Об этом свидетельствуют предикаты в актуальном времени с перцептивной семантикой и высокая степень детализации описываемых ощущений героев. Несмотря на очевидный репродуктивный уклон данного текстона в его структуре присутствует пять волюнтивных блоков. К ним относятся симметрично расположенные (в первом, втором, четвертом и шестом абзацах фрагмента) предикативы в волюнтивном регистре («Follow me» / «Следуй за мной»), а также предикатив «See him»/ «Посмотри на него», побуждающие читателя к действию. Нарратор стимулирует реципиента к дальнейшему исследованию произведения, к погружению в фиктивный мир «Twelve Blue», используя императивную форму глаголов follow и see. Следующая часть относится к репродуктивно-описательному регистру, поскольку содержит предикаты в актуальном времени (глаголы to be / быть, swirl / кружиться, smell / чувствовать запах) в простом настоящем времени (Present Simple). Далее следует ряд атрибутивных конструкций, которые передают сенсорно-воспринимаемые качества описываемых действующих лиц, объектов и предметов и выражены прилагательными и полупредикативными конструкциями (причастными оборотами): «tasteless blueberry cotton candy» / «безвкусную черничную сахарную вату», «gap-toothed carny» / «щербатый уродец», «arms brown as twisted rattan» / «руки коричневые, как скрученный ротанг», «hard thighs» / «бедра туго обтянуты джинсами», «jeans black as grease» / «черные как гуталин», «a woman, shivering in the air conditioning and half having to piss» / «женщины, дрожащей от кондиционера и мечтающей добраться до туалета», «bare-legged» / «с голыми ногами», «gray leather banquette» / «серая, кожаная банкетка», «dim cobalt sconce lights» / «тусклые кобальтовые лампы» и т.д. [13].

Хотя часть атрибутивных элементов в этом контексте имеет оценочную сему (например, «carny» / «уродец», «half having to piss / «мечтающая добраться до туалета»), эти характеристики размываются на фоне многочисленных деталей, описываемых повествующим сознанием с помощью визуальных, тактильных, вкусовых и ольфлакторных ассоциаций. При этом в некоторых случаях оценке подвергается внешность действующего лица («carny» / «уродец»), а это значит, что оценочная синтаксема несет в себе также и сенсорно-воспринимаемое свойство описываемого субъекта. Помимо этого, информативными можно считать следующие предложения и его части: «though god knows» / «хотя, видит Бог…», «There's a rumor someone drowned in the river» / «Ходят слухи, что кто-то утонул в реке», «It is not the season for love» / «Сейчас не время для любви», расположенные в первом и пятом абзаце соответственно. Их модусная рамка может быть определена как «известно, что …». Особенно это касается первого выражения, которое является фразеологической единицей со значением «совершенно ясно» и «вне всякого сомнения». Временные локализаторы в этом текстоне выражены с помощью предложных синтаксем «on an August afternoon»/ «августовским днем», «years afterward» / «после стольких лет».

Повтор «follow me», встречающийся в первом, втором, четвертом и шестом абзацах, создает определенный ритмический рисунок текстона, который дополняется многочисленными аллитерациями: «old girl holding tasteless blueberry», «arms brown», «cotton candy», «rumor someone drowned in the river», «choices disappear» и т.д. Проза М. Джойса очень музыкальна, технологическое исполнение (электронный гипертекст) не перечеркнуло для автора возможности использовать языковые средства выразительности (эпитеты, ассонансы, аллитерации, рефрены) для создания своего произведения.

Особенно ярко музыкальность выражена в текстонах небольшого объема, написанных ритмической прозой. Так, к ритмообразующим элементам в тексто-не «What links» относятся повторяющиеся с определенной частотностью лексические средства и синтаксические конструкции (синтаксический параллелизм с элементами градации). В данном отрывке повторяющимися лексическими элементами являются вопросительные слова и словосочетания Who и What links. Ритмическая организация формируется, в том числе, и за счет перечислений (например, «daughter to daughter, girl to boy, sky to moon, blue river to blue air» и т. д.), используемых в каждом предложении, а также с помощью синтаксических параллелей (вопросительные конструкции). В данном отрывке ритмообразующими являются и фонетические средства. Аллитерация в сочетании с анафорой усиливает эффект повторяемости элементов, подчеркивая структурно-семантическую связность текста как на уровне отдельного текстона (**Wh**at links the **d**ea**d** **m**an and the **m**urderer, the **d**rowne**d** **m**an and the shore, a once wife and her current lover, **d**ream to memory, Novem**b**er to the new year? / **Wh**at links daughter to daughter, girl to boy, sky to moon, blue **r**iv**e**r to blue ai**r**? / **Wh**y do we think the s**t**ory is a mys**t**ery at hear**t**? **Wh**y do we think the hear**t** a mys**t**ery? / Who shares one voice? / **Wh**y do you **w**ant more? / Why do we live? **Why do we** have to die?), так и при корреляции с другими текстонами произведения. В этом смысле значимой является лексема blue, которая систематически повторяется в каждом текстоне гиперромана в качестве субстантивированного прилагательного, существительного или глагола.

Лексема Blue в романе М. Джойса становится ключевым лексическим элементом, повтор которого в разных текстонах актуализирует широкий спектр ассоциативных связей – от выражения негативных эмоций («The dream was all in swirls of **blue** like housepaint when you first open it or like the swirly art they used to sell to rubes along the midway»; «Or did she mean gizzard? The **blue heart** like a stone. She had never been lonelier, never **more blue**»; «You'll be doing alright with your Christmas of white but I'll have a **blue, blue, blue**», «her **blue** eyes were fierce and clear») до объективации разных форм жизни (в романе лексема blue неизменно связывается с семантикой воды, а значит, жизни: «the blue oceanic edge of Lake Ontario»; «the blue sea») [13].

Возвращаясь к текстону «What links», отметим, что наряду с текстообразующей функцией синтаксический параллелизм и градация используются автором для усиления драматического эффекта. Анафорический повтор служит для расставления наиболее значимых акцентов в идейно-тематической структуре произведения. «Это своего рода нагнетание однообразных представлений, оформленных автором к тому же структурно, за счет чего возрастает его [анафорического повтора] сила воздействия на читателя» [15, с. 82].

С точки зрения принадлежности к коммуникативному регистру перед нами монорегистровый волюнтивный блок, который характеризуется коммуникативной функцией побуждения к речевому (ответы на вопросы) и физическому действию («Turn the page, child»). Более того в данном фрагменте явно просматривается коммуникативная основа репродуктивного регистра за счет побуждения к актуальному единичному действию. В последнем предложении этот эффект усиливается из-за использования определенного артикля the, который подчеркивает направленность действия на конкретную (текущую) страницу гиперромана. В целом волюнтивные блоки встречаются в «Twelve Blue» в структуре почти каждого текстона, определяя авторскую тактику формирования читательского восприятия романа, а также обеспечивая связность текстонов на структурно-семантическом и функциональном уровнях.

Необходимо отметить еще один тип текстонов в «Twelve Blue», в котором гипертекстовые ссылки направлены не на последующие вербальные фрагменты, а на графические изображения. Например, текстон «Each river flows two ways» представлен в информативно-описательном коммуникативном регистре, о чем свидетельствует неактуальное время предикатов, выраженное видовременными формами простого настоящего времени (Present Simple) со значением общеизвестной истины и действия в настоящем, не совпадающего с моментом речи. Например, «Each river **flows** two ways for at least an instant»; «When you **make** a slide, for an instant as you **capture** the smear before staining it you **can see** life itself in microcosm in the mucousy swirl»; «The violet stain **is like** no color in nature»; «In the microscope **there is no difference** between the birth of an infant savior or the death of a crone at year's end» [13]. Несмотря на то, что часть атрибутивных конструкций содержит сенсорно-воспринимаемые признаки, общий характер их репрезентации подчеркивает ментальный характер рецепции, актуализирующий общую для всего текстона модусную рамку «Я знаю, что …». Рефлексивный акцент повествования усиливает информативную направленность этого блока. Нарратор делится с читателем своими размышлениями об особенностях течения процессов природы и характере их изображения.

В этом текстоне гипертекстовая ссылка, связанная с вербальным элементом «The violet stain», ведет не к текстовому, а к графическому компоненту – изображению реки и ее берега (рис. 2).

В этом случае мы можем говорить о сцеплении поликодовых элементов по принципу предшествования (вербальный элемент предшествует появлению на экране графического образа). Определенный артикль the, являющийся частью гипертекстовой ссылки, актуализирует семантику указания на конкретный предмет / объект действительности. При этом вербальный и графический компоненты вступают в отношения ассоциативной соотнесенности. Фраза «The violet stain» (буквально «лиловое пятно»), не имеет непосредственного эквивалента на изображении, однако общая цветовая гамма пейзажа, в которой превалируют сиренево-лиловые оттенки, безусловно, ассоциируется у читателя именно с этой строчкой предшествующего вербального фрагмента.

Вербально-визуальная структура электронного художественного гипертекста «Twelve Blue», несмотря на нелинейную организацию, имеет очень четкую ориентацию на связность компонентов, обеспечиваемую в вербальной части полным лексическим повтором (лексема blue), использованием синтаксических (синтаксический параллелизм, градация, наличие предложений с большим количеством однородных членов) и фонетических (аллитерации, ассонансы) средств



Рис. 2. Фрагмент электронного художественного гипертекста
«Twelve Blue». Графический элемент в текстоне «Each river flows two ways» [13]

связности, а также ассоциативной соотнесенностью поликодовых компонентов, что, в свою очередь, обусловливает целостное восприятие электронного художественного текста.

Тактические приемы соединения текстовых единиц дополняются включением практически в каждый текстон волюнтивных блоков, направленных на формирование заинтересованности читателя, стимулирование его к размышлению и поиску ответов на поставленные нарратором вопросы, а также к буквальным действиям, связанным с восприятием романа («turn the page»). Вовлеченность читателя – одна из стратегических доминант автора, она позволяет вывести реципиента из позиции стороннего наблюдателя, обеспечивает его погруженность в фиктивный мир, а также возможность конструировать собственный вариант произведения (скриптон), фактически разделяя, пусть и в игровой манере, эту роль с автором романа. Двенадцать основных текстонов, символично переданных в виде двенадцати кривых линий в левой части экрана, образуют все возможные варианты переплетений в романе М. Джойса (структурных, семантических, синтаксических, фонетических), которые с точки зрения идейно-тематического содержания базируются на двух основных понятиях – жизни и смерти [15, с. 119]. Хроматический акцент заголовка романа проходит лейтмотивом во всех вербальных фрагментах произведения, играя в каждом из них разными оттенками (от глубокого отчаяния / «blue, blue Christmas» до глубокой синевы ясного неба / «sky-blue»).

Предложенная нами типология электронных художественных текстов опирается на структурно-семантические, алгоритмические и коммуникативно-функциональные критерии, к которым относятся: *тип фиксации структуры электронного художественного текста с помощью программного алгоритма* (вариативная / невариативная структура с варьируемым / неварьируемым поликодовым контентом), *тип интерактивности* (селективная, реактивная, продуктивная), *специфика временных ограничений* (ограничения скорости прочтения текстонов и количества обращений к ним); *использование моноре-гистровых или полирегистровых вербальных блоков*, а также *представленность регистровых типов* (репродуктивный, информативный, генеритивный, волюнтивный, реактивный). На основе предложенных критериев нами был описан электронный художественный текст «Twelve Blue» [13], опубликованный в рамках проекта StorySpace.

Библиографический список

1. Филиппов К.А. *Лингвистика текста:* курс лекций. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2003.
2. Чаплина С.С. Понятие «Тип текста»: принципы дефинирования и проблемы классификации. *Вестник Бурятского государственного университета. Язык, литература, культура*. 2009; № 11: 132 – 137.
3. Чернявская В.Е. *Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность*. Москва: Либроком, 2009.
4. Biber D. *Variation across speech and writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.
5. Гвишиани Н.Б. Регистры, жанры и дисциплины в составе предметного дискурса. *Вестник Самарского государственного университета*. 2015; № 4 (126): 38 – 45.
6. Дедова О.В. Гипертекст: между термином и метафорой. *Гипертекст как объект лингвистического исследования*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Самара, 2010: 27 – 31.
7. Субботин М.М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации. *Итоги науки и техники*. Серия: Информатика. Москва: ВИНИТИ, 1994; Т. 18.
8. Шехтман Н.А. Проблема представления знаний и гипертекст. *НТИ*. Серия1: Организация и методика информационной работы. 2000; № 3: 3 – 9.
9. Визель М. *Поздние романы Итало Кальвино как образцы гипертекста. Сетевая словесность*. Available at*:* https://www.netslova.ru/viesel/viesel.htm.
10. Aarseth E.J. *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1997.
11. Дедова О.В. *Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете*. Москва: МАКС Пресс, 2008.
12. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2001; № 4: 22 – 36.
13. Joyce M. *Twelve Blue*. Available at: https://eastgate.com/TwelveBlue/
14. Kress G. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
15. Барст О.В. *Структурно-семантические особенности организации гипертекстового нарратива (на материале гиперромана Twelve Blue М. Джойса)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург. 2005.

References

1. Filippov K.A. *Lingvistika teksta:* kurs lekcij. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2003.
2. Chaplina S.S. Ponyatie «Tip teksta»: principy definirovaniya i problemy klassifikacii. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazyk, literatura, kul'tura*. 2009; № 11: 132 – 137.
3. Chernyavskaya V.E. *Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'*. Moskva: Librokom, 2009.
4. Biber D. *Variation across speech and writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.
5. Gvishiani N.B. Registry, zhanry i discipliny v sostave predmetnogo diskursa. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 4 (126): 38 – 45.
6. Dedova O.V. Gipertekst: mezhdu terminom i metaforoj. *Gipertekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Samara, 2010: 27 – 31.
7. Subbotin M.M. Gipertekst. Novaya forma pis'mennoj kommunikacii. *Itogi nauki i tehniki*. Seriya: Informatika. Moskva: VINITI, 1994; T. 18.
8. Shehtman N.A. Problema predstavleniya znanij i gipertekst. *NTI*. Seriya1: Organizaciya i metodika informacionnoj raboty. 2000; № 3: 3 – 9.
9. Vizel' M. *Pozdnie romany Italo Kal'vino kak obrazcy gipertekста. Setevaya slovesnost'*. Available at*:* https://www.netslova.ru/viesel/viesel.htm.
10. Aarseth E.J. *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1997.
11. Dedova O.V. *Teoriya gipertekста i gipertekstovye praktiki v Runete*. Moskva: MAKS Press, 2008.
12. Dedova O.V. Lingvisticheskaya koncepciya giperteksta: osnovnye ponyatiya i terminologicheskaya paradigma. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2001; № 4: 22 – 36.
13. Joyce M. *Twelve Blue*. Available at: https://eastgate.com/TwelveBlue/
14. Kress G. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
15. Barst O.V. *Strukturno-semanticheskie osobennosti organizacii gipertekstovogo narrativa (na materiale giperromana Twelve Blue M. Dzhojsa)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg. 2005.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 82 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01005

Makarova O.S., *Cand. of Sciences(Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru*
Pavlenko V.G.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: verony79@mail.ru*
Dontsov A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: armasha-dav@mail.ru*
Goncharov A.S.*, student, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

FACTORS AFFECTING THE DISAPPEARANCE OF SMALL-NUMBERED LINGUISTIC CULTURES IN THE NORTH CAUCASUS REGION DURING GLOBALIZATION. The article studies factors affecting the complete and partial disappearance of small linguistic cultures in the North Caucasus. The paper reveals historical and cultural prerequisites for the formation of the foundation of the sociocultural system of various societies and communities of the North Caucasus region in the X-XVIII centuries. Some aspects of the complex differentiation of society in the linguistic space are revealed, as well as the role that the migration of Turkish and Iranian peoples played in this. In the context of the modern stage of improving the integration of Russian culture and culture of the peoples of the Caucasus, the typology and structural-functional component of the Caucasian languages belonging to the Indo-European, Altaic, Kartvelian and Iberian-Caucasian language groups are studied.

Key words: **linguistic culture, intercultural communication, language world, linguistic space, updated language, bilingualism, linguo-mental complex.**

О.С. Макарова, *канд. пед наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru*
В.Г. Павленко*, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: verony79@mail.ru*
А.В. Донцов, *канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: armasha-dav@mail.ru*
А.С. Гончаров*, студент, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИСЧЕЗНОВЕНИЕ МАЛОЧИСЛЕННЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ В ПЕРИОД ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Настоящая статья посвящена изучению факторов, влияющих на полное и частичное исчезновение малочисленных лингвокультур на Северном Кавказе. В ходе исследования выявляются историко-культурные предпосылки формирования фундамента социокультурной системы различных обществ и общностей Северо-Кавказского региона в X – XVIII вв. Раскрываются некоторые аспекты сложной дифференциации общества в языковом пространстве, а также та роль, которую сыграла в этом миграция турецких и иранских народов. В контексте современного этапа совершенствования интеграции российской культуры и культуры народов Кавказа изучается типология и структурно-функциональная составляющая кавказских языков, относящихся к индоевропейской, алтайской, картвельской и иберийско-кавказской языковым семьям.

Ключевые слова: **лингвокультура, интеркультурная коммуникация, языковой мир, языковое пространство, актуализированный язык, билингвизм, лингвоментальный комплекс.**

Актуальность исследования заключается в необходимости более детального изучения факторов, влияющих на исчезновение народов Северного Кавказа в современном российском обществе, с учётом специфики глобализации и её влияния на утрату самобытности представителями малочисленных лингвокультур.

Целью статьи является изучение факторов, прямо и опосредованно влияющих на скорость исчезновения малочисленных лингвокультур на Северном Кавказе, а также анализ структурно-функциональной формы кавказских языков индоевропейской, алтайской, картвельской и иберийско-кавказской семей в их нынешнем социальном и языковом пространстве. Проблемой исчезновения малочисленных народов Северного Кавказа занимались такие исследователи, как С.М. Броневский, Кубрякова, М.А. Кукарцева, В.А. Тишков, Л.М. Дробижева, Н.В. Панченко, М.А. Неймарк и др.

В работе был применен функциональный подход к выявлению типологии и структурно-функциональной составляющей кавказских языков, относящихся к индоевропейской, алтайской, картвельской и иберийско-кавказской языковым семьям.

Северо-Кавказский исторический регион с начала первых попыток осуществления интеркультурной коммуникации с представителями иных этносов и лингвокультур в X – XI веках характеризовался высокой сложностью и дифференцированностью своего языкового мира. На территории Северного и Восточного Кавказа уже к XVI веку проживало более полутора сотен автохтонных племён, к моменту образования крупных шамхальств на территории Северного Кавказа во второй половине XVII века их количество отнюдь не уменьшилось, даже несмотря на миграцию турецких и иранских народов.

Согласно документальным записям С.М. Броневского, характер внутреннего развития до 70% горских племён отличался типичным обрядово-ритуальным укладом всех форм хозяйствования с преобладающей установкой племенных религиозных верований [1 – 2]. Это позволяет сделать вывод о том, что фундаментом социокультурной системы и всех обществ и общностей Северо-Кавказского исторического региона был традиционализм с ярко выраженной корпоративной иерархией ценностей, подкреплённой эгалитарной системой прав и обязанностей большинства членов общества [3, с. 329].

На современном этапе взаимодействие российской культуры и культуры народов Кавказа развивается в ускоренном темпе: во-первых, из-за повышенного интереса государства в создании бесконфликтной социально стабильной среды в северокавказском регионе, во-вторых из-за влияния некоторых процессов глобализации, оказывающих воздействие на Северо-Кавказский регион [3, с. 329].

Если произвести категоризацию всех языков по степени их защищённости, то мы получим следующие базисные категории: 1) языки умирающие; 2) языки под угрозой полного исчезновения; 3) уязвимые языки – языки под угрозой частичного исчезновения; 4) актуализированные и актуализирующиеся языки [4]. Большая часть языков Северо-Кавказского региона с его постоянно изменяющимся языковым миром относятся ко второй группе. К первой группе можно отнести практически все вайнахские языки; ко второй – чамалальский язык из нахско-дагестанской языковой группы; к третьей – осетинский язык, который практически не изучается даже в школах Северной Осетии в условиях естественной языковой среды. Четвёртая группа – армянский, атский, талышский языки, которым не грозит исчезновение как минимум ближайшие 45 – 50 лет.

Согласно исследованиям М.А. Кукарцевой [5], проведённым в первой половине 2016 года, 65% всех языков иберийско-кавказской семьи находятся под угрозой полного исчезновения, при этом около 13% ждёт частичное исчезновение [5, с. 157].

В данном случае влияние глобализации проявляется в необходимости со стороны государства реализовывать основные принципы обучения структуре и системе официального государственного языка, то есть русского. Информатизация школьной среды приводит к структуризации подаваемого материала, но одновременно с этим следует обобщение, чередующееся с частым абстрагированием от второго языка – естественного для той или иной лингвокультуры [6, с. 32]. К сожалению, нет возможности качественного обучения сразу двум языкам в школе, в связи с чем на данный момент осетинский, халаджский и кумыкский языки находятся под угрозой исчезновения [7, с. 257].

Следующий фактор – слабая программа, а также неверно избираемая дидактико-педагогическая стратегия учителей, придерживающихся этой программы, на уроках «Родной речи» в школе. Л.М. Дробижева [8] пишет, что часто сталкивалась с некачественным преподаванием кабардино-черкесского и карачаево-балкарского языков, причём это касалось как обычных, так и языковых школ и лицеев [8, с. 153].

Существует и методическая сторона данной проблемы. Языки народов Северного Кавказа относятся к четырём семьям: индоевропейской, алтайской, картвельской и иберийско-кавказской, которая, в свою очередь, подразделяется ещё на четыре группы: абхазо-адыгские, картвельские, нахские и дагестанские языки. Эти языки имеют множество диалектов, что существенно усложняет их изучение в школе [9, с. 205 – 206].

Итак, мы рассмотрели общие факторы, влияющие на исчезновение лингвокультур Северо-Кавказского региона в период глобализации, теперь необходимо рассмотреть факторы непосредственно по причинам их возникновения: 1) политический, 2) социокультурный, 3) топографический, 4) религиозный, 5) бытовой, 6) лингвоментальный [10].

1. Политический фактор. Здесь следует выделить, прежде всего, массовые депортации карачаевцев, балкарцев, чеченцев и ингушей в середине XX века. Новые поселения в Сибири и в Средней Азии оказались малопригодны не только с социальной и экономической, но и с лингвокультурной точки зрения. Несмотря на попытку объявить ревитализацию, проводя постоянные исследования в области национальных языков народов Кавказа, многие лингвокультурные аспекты были утеряны – не просто стёрты из языковой базы в научной сфере, а полностью утрачены бывшими носителями языка. Так, татарско-джагатайский (ныне карачаево-балкарский) язык практически полностью утратил официально-деловой стиль речи [10, с. 33].

2. Социокультурный фактор. Если рассматривать урбанизацию не как информационно-социальный уровень развития общества и государства, а как социокультурный феномен, то станет понятно, что расширение языкового пространства и усложнение его пластов неизбежно приводит к потери традиционных лингвокультурных констант: традиций, ритуалов, привычек, даже общенародного образа жизни, вследствие чего представители языка говорят на доминирующем в данной среде языке, им несвойственном. Это необходимо для полноценного участия и проявления активности в социуме, без этого бы языковая группа оказалась бы в полном отчуждении и была бы вынуждена ограничиваться первостепенными общественно-экономическими отношениями [11, с. 116]. М.А. Неймарк пишет о необходимости стабилизации миграционных процессов, подчёркивая, что после отрыва лингвокультуры от своего естественного языкового пространства, она всегда будет испытывать пагубное влияние от тех процессов, которые, казалось бы, должны лишь укрепить её [10, с. 35].

3. Топографический фактор. Из-за расположения между Чёрным и Каспийским морями Северо-Кавказский регион издревле находился под влиянием греко-византийской цивилизации, которая, с одной стороны, обеспечила бурный экономический рост, появление первых политических и общественных мыслей в литературе, с другой – внесла значительные изменения в лингвокультуру Кавказа и в языковом пространстве.

4. Религиозный фактор. Множество религий и конфессий, существующих на Северном Кавказе, вытесняются православием или исламом, в этом ключе языками богослужения выступают те языки, на которых говорит большая часть населения.

5. Бытовой фактор. Школы не могут позволить себе проводить занятия по «Родной речи», затрагивая все языки в отдельном субрегионе. Пожалуй, из всех выделенных факторов бытовой – самый существенный, ведь на исчезновение лингвокультуры может влиять не только ассимиляция, но ещё и утрата носителями языка его структурно-функциональной формы [12, с. 53].

6. Лингвоментальный фактор. Использование обществом языка – залог его актуализации, если сфера употребления языка сужается вне зависимости от попыток общества или государства искусственно замедлить процесс его исчезновения, это значит, что лингвокультура более не развивается, наступил кризис. Если язык не используется в системе школьного образования, а подрастающее поколение им не интересуется, то такой язык исчезнет вместе с последними его представителями просто потому, что он оказался лишён категории «престижа» в своём языковом пространстве [12, с. 58].

Все языки, вне зависимости от того, сколько носителей ими обладают, хранят коллективную память этноса и позволяют лучше понять лингвистические осо-

бенности целой этнической группы. Благодаря языку проще всего понять, в каком социальном пространстве будет комфортно находиться тому или иному народу, поскольку язык есть отражение не только особенностей говорения, но и прямое следствие ментальности, выработавшейся в ходе исторического и культурного развития как всей этнической группы в целом, так и каждого отдельного этноса в частности [13, с. 31]. По мнению А. Хилл, исчезновение языков – закономерное явление, поскольку исчезают лишь те языки, которые перестают быть актуальными в своей социокультурной системе, однако знание этнолингвистических особенностей, минимальный языковой материал всегда необходимы для определения социальных, культурных предпочтений представителей определённой лингвокультуры, даже если их язык всё равно исчезнет, несмотря на постороннее вмешательство [14, с. 57].

Поскольку многие лингвокультуры Северо-Кавказского региона находятся под угрозой исчезновения, основные аспекты их качественного содержания необходимо сделать приоритетными в области региональной этнолингвистики, для сбора и хранения языкового материала по основным критериям, выделенными А. Хиллом, для дальнейшего изучения и планомерного выстраивания языковой и социальной политики государства в отношении представителей и носителей языка [14, с. 125].

Проведенный анализ показал, что большая часть языков находится либо под угрозой полного уничтожения, либо это уязвимые языки, находящиеся под угрозой частичного уничтожения, при этом в настоящее время существуют и умирающие языки, о которых не собрано достаточного количества материала, который позволил бы провести ряд анализов для определения этно- и социолингвистических особенностей лингвокультур Северного Кавказа, а также определить лингвоментальный комплекс носителей и представителей неактуализированных языков, которые, однако, представляют ценность, исходя из возможности их изучения в корпусе когнитивной лингвистики для определения наиболее оптимальных условий существования этносов в специфике своего региона и своего социального и языкового пространства.

Библиографический список

1. Броневский С.М. *Новейшие географические и исторические известия о Кавказе*. Москва: Типография С. Селивановского, 1823; Ч. I.
2. Броневский С.М. *Новейшие географические и исторические известия о Кавказе*. Москва: Типография С. Селивановского, 1823; Ч. II.
3. Гончаров А.С., Ануприенко И.А. Межкультурная коммуникация в северокавказском историческом регионе в первой половине XIX века. *Молодой ученый*. Международный научный журнал. 2020; № 27 (317): 328 – 330.
4. Кубрякова Е.С. *Типы языковых значений. Семантика производного слова*: монография. Москва: Издательство ЛИБРОКОМ, 2014.
5. Кукарцева М.А. Рациональность и коммуникация. *Государственное управление*. Электронный вестник. 2016; № 55: 150 – 169.
6. Сафин Ф.Г. Вызовы этничности и тенденции проявления идентичности. Санкт-Петербург: ООО «Свое издательство», 2015.
7. Тишков В.А. *Российский народ: история и смысл национального самосознания*. Москва: Наука, 2013.
8. Дробижева Л.М. *Этничность в социально-политическом пространстве Российской Федерации. Опыт 20 лет*. Москва: Новый хронограф, 2013.
9. Панченко Н.В., Качесова И.Ю. *Аспекты общей и частной лингвистической теории текста*. Москва: Наука, 2015.
10. Неймарк М.А. Мягкая сила в мировой политике. *Обозреватель-Observer*. 2016; № 1: 31 – 42.
11. Шнайдер В.Г. Особенности социокультурной ситуации на Северном Кавказе в середине 1940-х – конце 1950-х гг. *Вестник РУДН*. Серия: История России. 2007; № 3: 111 – 118.
12. Чемоданов Н.С. *Сравнительное языкознание в России: Очерк развития сравнительно-исторического метода в русском языкознании*. Москва: Книжный дом Либроком, 2010.
13. Baudouin de Courtenay I.A. *A Pioneer of Structural linguistics*. Victoria: University of Victoria, 2018.
14. Hill A.A. *Introduction to linguistic structures: Fromsound to sentence in English*. New York: Harcourt, Brace, 2018.

References

1. Bronevskij S.M. *Novejshie geograficheskie i istoricheskie izvestiya o Kavkaze*. Moskva: Tipografiya S. Selivanovskogo, 1823; Ch. I.
2. Bronevskij S.M. *Novejshie geograficheskie i istoricheskie izvestiya o Kavkaze*. Moskva: Tipografiya S. Selivanovskogo, 1823; Ch. II.
3. Goncharov A.S., Anuprienko I.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v severokavkazskom istoricheskom regione v pervoj polovine XIX veka. *Molodoj uchenyj*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2020; № 27 (317): 328 – 330.
4. Kubryakova E.S. *Tipy yazykovyh znachenij. Semantika proizvodnogo slova*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo LIBROKOM, 2014.
5. Kukarceva M.A. Racional'nost' i kommunikaciya. *Gosudarstvennoe upravlenie*. `Elektronnyj vestnik. 2016; № 55: 150 – 169.
6. Safin F.G. Vyzovy `etnichnosti i tendencii proyavleniya identichnosti. Sankt-Peterburg: OOO «Svoe izdatel'stvo», 2015.
7. Tishkov V.A. *Rossijskij narod: istoriya i smysl nacional'nogo samosoznaniya*. Moskva: Nauka, 2013.
8. Drobizheva L.M. *`Etnichnost' v social'no-politicheskom prostranstve Rossijskoj Federacii. Opyt 20 let*. Moskva: Novyj hronograf, 2013.
9. Panchenko N.V., Kachesova I.Yu. *Aspekty obschej i chastnoj lingvisticheskoj teorii teksta*. Moskva: Nauka, 2015.
10. Nejmark M.A. Myagkaya sila v mirovoj politike. *Obozrevatel'-Observer*. 2016; № 1: 31 – 42.
11. Shnajder V.G. Osobennosti sociokul'turnoj situacii na Severnom Kavkaze v seredine 1940-h – konce 1950-h gg. *Vestnik RUDN*. Seriya: Istoriya Rossii. 2007; № 3: 111 – 118.
12. Chemodanov N.S. *Sravnitel'noe yazykoznanie v Rossii: Ocherk razvitiya sravnitel'no-istoricheskogo metoda v russkom yazykoznanii*. Moskva: Knizhnyj dom Librokom, 2010.
13. Baudouin de Courtenay I.A. *A Pioneer of Structural linguistics*. Victoria: University of Victoria, 2018.
14. Hill A.A. *Introduction to linguistic structures: Fromsound to sentence in English*. New York: Harcourt, Brace, 2018.

Статья поступила в редакцию 26.09.20

УДК 82.09 (09) DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01006

Temaeva Kh.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian and Foreign Literature Department, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: temaeva25@mail.ru*

THE GENRE OF THE HISTORICAL NOVEL IN THE WORKS OF A.N. TOLSTOY. The article analyzes the works of A.N. Tolstoy created between 1919 and 1922 ("Sisters" is the first volume of the trilogy "Journey of Sorrows" and the novel "Peter the Great"). A.N. Tolstoy in these novels first turned to the genre of the historical novel. In the novel "Sisters" the author reflected events of the October Revolution and the Civil War. The article reveals the history of the creation of novel by A.N. Tolstoy "Peter", its genre and compositional features. This work addresses the theme of Peter in the story "Peter Day" and in the play "On dyba" by A.N. Tolstoy. In the novel, the author's reflections are analyzed in the past of the country and people, explores the struggle of Russians for their independence. The research studies the influence of compositions on the further development of the Soviet historical novel.

Key words: **novel A.N. Tolstoy, Peter the First, historical epoch, novel "Sisters", motherland.**

Х.Н. Темаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: temaeva25@mail.ru*

ЖАНР ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ А.Н. ТОЛСТОГО

В статье проанализированы произведения А.Н. Толстого, созданные в промежутке между 1919 и 1922 годами («Сёстры» – первый том трилогии «Хождение по мукам» и роман «Петр Первый»). В этих романах А.Н. Толстой впервые обратился к жанру исторического романа. В романе «Сестры» автором отражены события Октябрьской революции и гражданской войны. В статье раскрыта история создания романа А.Н. Толстого «Петр Первый», его жанровые и композиционные особенности. В данной работе затрагивается тема Петра в рассказе «День Петра» и пьесе «На дыбе» А.Н. Толстого. В романе проанализированы размышления автора о прошлом нашей страны и народа, исследуется борьба русского народа за свою независимость. Показано влияние произведения на дальнейшее развитие советского исторического романа.

Ключевые слова: **роман А.Н. Толстого, Пётр Первый, историческая эпоха, роман «Сёстры», Родина.**

Год, ближайший после свершения Октябрьской революции, был для А. Толстого особенно сложным и напряжённым. Сначала возникло стремление уйти от политики, отгородиться от общественной жизни, замкнуться в узкой сфере чисто литературных интересов. Затем в обстановке развёртывавшихся в стране событий А. Толстой отходит дальше вправо. У него появляется неприязненное отношение к революции и большевикам. На А. Толстого неблагоприятно влияет враждебно настроенная по отношению к советской власти буржуазная писательская среда. Не без её влияния А. Толстой совершает ложный шаг: осенью 1918 года он эмигрирует за границу. Об этой полосе в своей биографии писатель вспоминал впоследствии как о чём-то мрачном и горестном. Жизнь в эмиграции не была сладкой. Наоборот, это был самый тяжёлый период в жизни писателя. Находясь за границей, А.Н. Толстой понял, что значит жить вдали от родины, ведь там он оказался ненужным никому.

Четыре года, проведённых А. Толстым за рубежом, нельзя рассматривать как что-то сплошное и однородное в смысле его политической настроенности. Постепенно, под влиянием растущей силы Советской страны и не оставлявшего писателя чувства любви к родине, тяготения к ней, усиливалось его стремление пересмотреть свои прошлые позиции. Этот внутренний идейный конфликт, который переживал писатель и который нарастал вместе с ходом времени, отразился особенно явственно в произведениях, написанных в промежутке между 1919 и 1922 годами.

Самым крупным произведением А. Толстого, созданным в эти годы, был роман «Сёстры» – первый том трилогии «Хождение по мукам» (1919 – 1921 гг.). Хотя роман в самом первом своём замысле виделся автору в виде небольшой повести о жизни интеллигентской семьи, о любви и преданности героев, проявляемых ими в обстановке бурного и неспокойного времени, в произведении уже вскоре проступил и обозначился более широкий круг тем и вопросов: о судьбах родины, революции, о путях интеллигенции в ней.

«Сёстры» знаменуют уже некоторый новый шаг развития А. Толстого-художника. Писатель впервые обратился к широкому полотну, отразившему ряд важнейших событий эпохи, и подошёл к роману социальному. Характерен тот эпиграф, которым открываются «Сёстры», – полные живого патриотического чувства слова певца из «Слова о полку Игореве»: «О, русская земля!».

В центре внимания А. Толстого в начале его трилогии – жизнь буржуазно-интеллигентского Петербурга в годы кануна Октября. А. Толстой начинает свой роман обобщённой картиной предреволюционного Петербурга; он даёт образ столицы, живущей лихорадочной и нездоровой жизнью, города, несущего на себе следы раздирающих противоречий эпохи империализма. Резко критически характеризует он жизнь образованных слоёв общества, атмосферу буржуазно-интеллигентской среды, полную гниения и внутренней опустошённости. Писатель, тогда уже переживший падение монархии и революцию, видит во всём этом симптомы распада, причины того краха, который потерпело старое общество. В политической жизни, в прессе господствуют беспринципность, либеральная фальшь и болтовня. Вконец расшатаны моральные устои, распадается буржуазная семья. Философия, литература, искусство несут на себе отпечаток безнадёжного упадка и вырождения.

«Сёстры» – сложное, переходное произведение, на котором лежит отпечаток определённых положительных сдвигов в сознании писателя, обозначившихся как раз в процессе работы над ним. Но в романе кое-что отражает ещё те настроения, те заблуждения писателя, которые характерны были для начального периода пребывания его в эмиграции. Назревание событий Октябрьской революции, обстановку кануна Октября А. Толстой в романе не мог ещё раскрыть правильно и полно. Ему неясными оставались движущие силы революции и её цели.

Причину безнадёжного разложения буржуазно-интеллигентского общества, этой «умственной аристократии страны, писатель видит в том, что она оторвана от жизни народа и родины. Крайний индивидуалист Бессонов, погружённый в символистские абстракции, живёт призрачной, нереальной жизнью. Своими речами, ядом неверия и скепсиса поэт-символист Бессонов отравляет сознание своих слушателей. Связь между ним и родиной оборвана, и он живёт лишь предчувствием страшной, гибельной катастрофы, нависающей, как ему кажется, над миром. В Бессонове с его модным демонизмом А. Толстой развенчивал типичную фигуру одного из «жрецов» декадентского искусства.

Разлагающейся буржуазной среде, морально опустошённым людям (вроде Бессонова, Смоковникова, Антошки Арнольдова, Жадова) писатель противопоставлял героев. Иван Ильич Телегин, сёстры Даша и Катя – тоже представители предреволюционной интеллигентской среды, но другого её слоя – более демократичного и простого. Они отталкиваются от окружающей их тлетворной, душной обстановки. Тягой к естественному, простому характеризуются их внутренние стремления. Если в дореволюционных своих произведениях А. Толстой разрабатывал преимущественно образы отрицательных героев, которые он давал даже сатирически, то в «Сёстрах» на первый план выдвинуты фигуры положительных персонажей. В годы создания романа писатель невольно искал опоры в людях морально здоровых, ясных, в простых и честных русских людях.

В Телегине (даже во внешнем облике его) ощутимо выступала близость к народному русскому типу. Трудолюбивый, жизнерадостный, простой, скромный, не выставляющий вперёд своего «я», рядовой интеллигент, инженер-труженик, человек, любящий свою родину, – таким выступает он на страницах романа Алексея Толстого. Правда, политически он ещё очень наивен и незрел. Он стоит в стороне от политических событий, ему неясен смысл происходящего. Но инстинктивно он тянется к людям из народа – к тем, кто будет защищать и углублять революцию.

Эта утверждающая, оптимистическая точка зрения даётся им в мыслях и высказываниях Телегина. То, что в этом романе звучал именно голос самого писателя, вера его в силу и жизнеспособность русского народа, видно ещё из текста того предисловия к первому изданию «Сестёр», которое было написано А. Толстым в 1922 году. Как бы в противовес тем мрачным пророчествам врагов, которые возвещали, что Советская Россия якобы погружена во мрак и обречена на вымирание, в противовес тому, о чём кликушествовали в эмигрантских кругах, А. Толстой писал о том, что Россия не пустыня, не кладбище. Среди могил он видел миллионы людей, изживших самую большую горечь страдания и не отдавших земли на растерзание.

Вот эта обращённость романа А. Толстого к родине, стремление разобраться в происходящих событиях, общий оптимистический, утверждающий тон произведения составляет главную особенность книги А. Толстого. Работая над романом об эпохе Петра, писатель углубился в историю для воссоздания событий далёкого времени. Он изучил множество документов, памятников старины, провел исторические исследования для достоверности сведений, описанных в произведении. А.Н. Толстой выступал здесь во всеоружии сложного мастерства уже исторического романиста.

Неслучайно к написанию «Петра Первого» А. Толстой приступил сразу после окончания «Восемнадцатого года» трилогии «Хождение по мукам». Художественное освоение материалов недавней гражданской войны явилось для автора как бы школой исторического познания действительности; писатель серьезно подошёл к пониманию и осознанию определённых классовых закономерностей исторического процесса.

Послеоктябрьская эпоха вызвала эту потребность глубокого переосмысления прошлого народа, его исторических судеб. Народ, победивший в революции, ставший хозяином и распорядителем своей судьбы, хотел знать всё, без замалчиваний и искажений, о прошлых этапах своей исторической борьбы – о предыстории революции. «Новое понимание исторического процесса, его движущих сил открывало теперь нашим писателям огромные возможности для правдивого, исторически полного отображения минувших эпох» [1, с. 35].

Во второй половине 20-х годов XX века некоторыми нашими писателями были сделаны первые попытки разработки исторического жанра в советской литературе. Появились «Разин Степан» А. Чапыгина, «Одеты камнем» Ольги Форш и два биографических романа Юрия Тынянова – «Кюхля» и «Смерть Вазир Мухтара». В ряду этих ранних опытов создания советского исторического романа шли и творческие искания Алексея Толстого – работа его над первой книгой «Петра Первого». В смысле определения тех новых путей, по которым должен был развиваться дальше советский исторический роман, новаторства самой формы исторического повествования Алексей Толстой в «Петре Первом», несомненно, опережал других писателей.

Приступая к работе над своим романом, А. Толстой отчётливо осознавал, что не всякая историческая полоса, не каждый исторический момент достойны внимания и интереса художника-романиста. Писатель выделял особенно значимые периоды в исторической жизни своей родины, узловые эпохи, в которых особенно проявлялась активность народных масс. А. Толстой как художник лишь постепенно от эскизов и набросков мог прийти к большому, обобщающему реалистическому полотну эпохи. Эту широкую картину эпохи он сумел дать уже в итоге решительного пересмотра, коренной перестройки своего прежнего исторического мировоззрения.

На пути такого постепенного движения писателя к выработке мастерства реалистического изображения прошлого небезынтересное промежуточное звено образует его «Повесть смутного времени», написанная в 1922 году. Как очень колоритный и яркий образец исторической прозы А. Толстого, она вызвала в своё время одобрительный, сочувственный отзыв А.М. Горького.

Совсем незадолго до начала работы над романом «Пётр Первый», в 1928 году, закончил Толстой пьесу о Петре – трагедию «На дыбе», которая несла в себе ещё остаточные следы прежней идеалистической трактовки писателем петровской эпохи. Пётр представал в ней, как и в раннем рассказе «День Петра», одинокой, гигантской, преувеличенной в своих размерах исторической фигурой. Петру приходилось противостоять враждебному ему окружению, народу, целой стране, так как его реформаторские начинания не понимали и не поддерживали. В этом трагедия одинокого гения. Пьеса «На дыбе» по своим жанровым признакам – психологическая драма. Она несла на себе отпечаток прежнего восприятия автором истории ещё как чего-то стихийного, иррационального. Как видим, вся эта сложная, длительная эволюция темы Петра у А. Толстого наглядно отражает путь идейного и художественного роста писателя в советскую эпоху.

Автор начинает свою работу над романом в 1929 году – в год великого перелома. «На некогда пустых местах в 30-е годы строятся новые города, заводы, электростанции. Изменяется облик деревни. Мощный трудовой подъем в стране, пафос социалистической перестройки города и деревни, расцвет культуры не могли не оказать влияния на Толстого» [2, с. 4]. Алексей Николаевич Толстой продолжает работу над романом «Петр Первый» до самой смерти. Книга без романной интриги, без логичного придуманного сюжета, без авантюрности, но в то же время красочна и интересна.

Алексей Николаевич Толстой – весьма национальный, русский автор больше чем другие работал, используя зарубежный материал, практически не зная при этом иностранных языков. Он считал нужным реагировать на острые вопросы настоящего, но получил славу классика художественно-исторической литературы. Теперь, когда писатель понял и глубоко осознал историческое значение Великой Октябрьской революции, когда он сам стал принимать участие в социалистическом строительстве, то пришел к решительной переоценке прошлого. «Для исторического романа 1930-х гг. характерно расширение диапазона тем. Тема классовой борьбы дополнилась темой государственно-национальной, темой борьбы народа за независимость. Появился новый герой: носитель идеи национального прогресса» [3, с. 19].

Главной задачей автора было определить основную мысль романа и, опираясь на нее, сортировать используемые им материалы, исторические документы. Этой мыслью для писателя, по его словам, стало «становление личности в эпохе». Систему художественных образов и повествование автор стремился выстроить таким образом, чтобы обозначить прогрессивную значимость Петровских преобразований и их необходимость. Автор уделил внимание «выявлению двигающих сил эпохи» – исторической роли народных масс в видоизменениях жизни России, описанию непростых отношений Петра с народом. С такими основными задачами своего творчества Толстой подошел к концу 20-х годов.

Первая глава романа Толстого «Петр Первый» знакомит читателей с бытом и нравами старой Москвы в конце XVII века, с настроением кабальных крестьян, посадских людей, которым «жить очертело» при существующих порядках. Первые страницы его знакомят читателя с крепостнической действительностью конца XVII века, с простыми русскими людьми, испытавшими на себе тяжесть кабалы. Толстой рисует крестьянскую избу Ивашки Бровкина, судьба которого, как и судьба его детей, в дальнейшем окажется неразрывно связанной с деятельностью Петра.

Петр еще не появился в романе. Впервые мы слышим о нем в беседе двух холопов – Ивашки Бровкина и Цыгана, которых очень волнует вопрос: кому быть царем в случае кончины царя Федора? В этой сцене, как и в целом ряде других, автор дает почувствовать читателю точку зрения народа на происходящее. Показывает Толстой и шумные улицы старой Москвы. «Петр Первый» оказывает сильное воздействие на читателя именно потому, что А. Толстой обладал большой способностью видения людей, предметов, картин природы.

Далее остановим внимание на экспозиции романа, представляющей широкую картину жизни всех сословий допетровской Руси. Как Толстой показывает историческую необходимость петровских преобразований? Как зреет недовольство крестьянства, дворянства и купечества существующими порядками? Следует обратить внимание читателей на одну из композиционных особенностей первой книги – авторские отступления, в которых даются обобщенные характеристики определенных исторических периодов.

Толстой показывает читателю, что именно Петр, а не Иван и не Софья, смог стать тем деятелем, в котором нуждалась Россия. С этой целью Толстой использует прием контраста: сцены, в которых показан постепенно мужающий Петр, противопоставлены сценам, рисующим Ивана, Софью, Голицына, которые начинают ощущать силу «царя-волчонка». Читателям обычно бывает понятно, почему не годились на роль преобразователя Иван и Софья. Голицын – более сложная фигура. Поэтому автор предлагает читателю подумать, почему не Голицын, а Петр смог стать преобразователем страны. Но преобразовательская деятельность Петра не означала социального переворота в России, более того, его преобразования осуществлялись за счет жестокой эксплуатации народа, отсюда и обострение противоречий между Петром и народом.

Несмотря на то, что в центре романа фигура Петра, его нельзя назвать только биографическим произведением. Автор стремится описать не только самого Петра, но и эпоху, повлиявшую на формирование его личности. В первой книге романа описываются детство и юность Петра, показываются начальные трудности, с которыми сталкивается будущий государь. Автор здесь подчеркивает необходимость петровских переустройств. В финале книги рисуется властное подавление Петром стрелецкого мятежа. Здесь Петр изображен как реформатор, тесно связанный со своей эпохой и средой. Толстой раскрывает в нем талант большого государственного правителя, видит в нем смелость, упорство и стойкость – лучшие черты русского национального характера. «Образ главного героя обрисовывается как живая, непрерывно развивающаяся под влиянием обстоятельств личность» [4, с. 106].

В то же время писатель правдиво показывает, насколько тяжело приходилось простому народу от реформаторской деятельности Петра. Она изображена как нечто предсказуемое и необходимое, а сама фигура царя тесно сплетена с его эпохой. Своеобразием произведения является то, что оно обращено к современности, в нем хорошо видна концепция историзма писателя, которая отобразилась в проблематике, интерпретации образов и исторических событий. Автор серьезно изучал народный язык Петровской эпохи и применял его в романе «Петр Первый».

Во второй книге активнее становится социальный протест народа. Мы видим недовольство народа, изменения в их поведении, недобрых взглядах, выкриках, открытой ненависти крестьян к помещикам и боярам. Чувствуется, что глухо бурлящий в народе протест скоро перерастет в восстание на Дону под предводительством Булавина. Движение раскольников изображено Толстым как одна из форм протеста против усилившегося гнета в период правления Петра. Символически звучит финал второй книги. Образ Федьки Умойся Грязью дается дважды Толстым (в начале и в конце финала) и вырастает до образа-символа: читатель видит теперь не только «угрюмого» Федьку, кажется, что за его спиной стоит весь народ, «трудом и силою которого строится новая Россия» [5, с. 179].

Прием контраста, которым пользуется Толстой, изображая Москву в последней книге, дает почувствовать читателю, какие перемены произошли в жизни страны. Во второй книге показана неторопливая жизнь столицы, и хотя обитатели не чувствуют, что назревают большие события, что жить становится все тревожнее, тем не менее жизнь города почти не изменилась, а в третьей книге Москва предстает иной: крутые перемены произошли в ее жизни. Новое ворвалось в жизнь, изменило привычное ее течение. Чувствуется, что жизнь уходит в новую столицу – Петербург.

Роман имеет и большое познавательное значение, так как знакомит нас с жизнью России конца XVII – начала XVIII века, рисует борьбу новой, молодой России, стремящейся к прогрессу, с Россией старой, патриархальной, цепляющейся за старину, утверждает неодолимость нового. «Пётр Первый» – это огромное историческое полотно, широчайшая картина нравов, но прежде всего – это книга о русском характере.

Роман «Пётр Первый» приобрёл широкую популярность среди читательской массы. Он выдержал множество изданий, переведён на целый ряд иностранных языков. «Пётр Первый» – это произведение большого мастерства, произведение, оказавшее значительное влияние на дальнейшее развитие советского исторического романа» [6, с. 117]. Роман Алексея Толстого, бесспорно, является не только одним из крупнейших литературно-художественных достижений советского периода, но и одним из замечательных созданий всей русской художественно-исторической литературы вообще.

Данное произведение можно назвать итогом творчества автора, неким художественным завещанием. В нем мы действительно находим необыкновенное мастерство Толстого в воссоздании ушедшей эпохи, обрисовке декораций, характеров, речи героев. Роман о Петре без всяких сомнений можно назвать сокровищницей русской речи. При прочтении его создается впечатление, что автор, несомненно, сам видел людей, которых он описывает, был свидетелем этих событий. Это еще раз доказывает то, что Алексей Николаевич Толстой – мастер исторической прозы.

Значение романа «Петр Первый» в становлении исторического жанра в литературе XX века трудно переоценить. Алексей Толстой выступает одновременно и как художник, и как исследователь, восстанавливающий по обрывкам документов, дошедших до нас, живую картину эпохи.

Библиографический список

1. Рождественская И.С., Ходюк А.Г. А.Н. Толстой. *Семинарий*. Ленинград: Учпедгиз, 1962: 35 – 42.
2. Баранов В.И. Из творческой истории романа А.Н. Толстого «Петр Первый». *Филологические науки*. 1983; № 1: 3 – 11.
3. Пауткин А.И. *Советский исторический роман*. Москва, 1970.
4. Петров С.М. *Русский советский исторический роман*. Москва, 1980.
5. Барташевич Л.И. Петр Великий. Версия Даниила Гранина. *Нева*. 2000; № 11: 179 – 183.
6. Андреев Ю.А. Еще раз о «Петре Первом». *Русская литература*. 1958; № 2.

References

1. Rozhdestvenskaya I.S., Hodyuk A.G. A.N. Tolstoj. *Seminarij*. Leningrad: Uchpedgiz, 1962: 35 – 42.
2. Baranov V.I. Iz tvorcheskoj istorii romana A.N. Tolstogo «Petr Pervyj». *Filologicheskie nauki*. 1983; № 1: 3 – 11.
3. Pautkin A.I. *Sovetskij istoricheskij roman*. Moskva, 1970.
4. Petrov S.M. *Russkij sovetskij istoricheskij roman*. Moskva, 1980.
5. Bartashevich L.I. Petr Velikij. Versiya Daniila Granina. *Neva*. 2000; № 11: 179 – 183.
6. Andreev Yu.A. Esche raz o «Petre Pervom». *Russkaya literatura*. 1958; № 2.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 81.13 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01007

Fotieva I.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru*
Kirilin K.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru*

JOURNALIST AND SCIENTIST: PROBLEMS OF INTERACTION. The article is dedicated to problems of development of popular science journalism and, in particular, to the interaction of a journalist and a scientist. A general description of the current situation in this area is given; the main factors that impede fruitful interaction are highlighted. On the part of scientists, claims are made for inattention, surface, sensationalism of materials. Journalists note the reluctance of scientists to make contact; difficulty of scientific problems, lack of time. Examples of recommendations to journalists regarding building a successful dialogue with an expert are given. At the same time, the authors note that many problems are related to the general modern situation in which both science and journalism are found. In particular, a negative factor is the trend of commercialization of these spheres, which orients both science and journalism not towards obtaining a high-quality scientific / information product, but towards short-term profit.

Key words: **science, popular science journalism, expert scientist.**

И.В. Фотиева*, д-р филос. наук, ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru*
К.А. Кирилин*, канд. филол. наук, ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kirilink@bk.ru*

ЖУРНАЛИСТ И УЧЕНЫЙ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена проблемам развития научно-популярной журналистики и, в частности, взаимодействию журналиста и ученого-эксперта. Дается общая характеристика сегодняшней ситуации в данной сфере; выделяются основные факторы, препятствующие плодотворному взаимодействию, отмечаемые, с одной стороны, учеными, с другой стороны, журналистами. Со стороны ученых предъявляются претензии в невнимательности, поверхности, сенсационности материалов. Журналисты отмечают нежелание ученых идти на контакт; трудность научных проблем, нехватку времени. Приводятся примеры рекомендаций журналистам, касающихся построения успешного диалога с экспертом. В то же время авторы отмечают, что многие проблемы связаны с общей современной ситуацией, в которой находятся и наука, и журналистика. В частности, негативным фактором является тенденция коммерциализации данных сфер, которая ориентирует и науку, и журналистику не на получение качественного научного/информационного продукта, а на сиюминутную прибыль.

Ключевые слова: **наука, научно-популярная журналистика, ученый-эксперт.**

Научно-популярная журналистика относится к числу специфических сфер журналистского мастерства. Ее отличает и своеобразная тематическая направленность и специфические требования, предъявляемые к журналистам, в первую очередь, необходимость наличия у журналиста навыков работы со сложным материалом, который нуждается в адаптации и особых приемах включения в медийное поле. Одной из основных проблем в области научно-популярной журналистики является взаимодействие журналистов и ученых (специалистов-экспертов), так как от правильности выбора респондента во многом зависит качество публикации, более того, ее научный или псевдонаучный характер. Данной проблеме посвящены работы многих исследователей; тем не менее она остается актуальной.

Комплексным предметом научно-популярной журналистики, согласно С.П. Суворовой, является научное знание, нуждающееся в популяризации; люди науки как субъекты научной деятельности; факты науки как начало новых научных направлений. Основные задачи журналиста, автора публикации научного направления, – регулярное информирование читателей о результатах научных и научно-практических исследований; повышение интереса массовой аудитории к научным разработкам и науке в целом; разъяснение полученных результатов, их возможных последствий для общества в целом и для развития науки; представление биографических данных ученых и историй научных открытий; формирование медиадиалога, обсуждения событий научного мира, сопоставление точек зрения, оценок, аргументов по вопросам интеллектуального обогащения; побуждение ученых, субъектов научной деятельности, к рефлексии, а при необходимости – к коррекции исследовательской позиции [1, с. 18, 20**]**.

Функции научно-популярной журналистики сформулировал Э.А. Лазаревич еще в 70-е гг. прошлого века. Он выделил три основные функции научной популяризации:

– информационная (человек должен иметь объективную, то есть именно научно подтвержденную информацию об окружающем мире),

– мировоззренческая (человек должен строить свое мировоззрение на основе этой информации),

– практическая (умение применять полученные после прочтения знания в повседневной жизни) [2, с. 31].

Научно-популярное направление в журналистике имеет долгую историю, в том числе в России. Его расцвет, по общему признанию, наступил в СССР, особенно во второй половине XX века. Однако после перестройки наблюдается спад интереса к этой сфере со стороны аудитории и, соответственно, средств массовой информации. Число журналистских материалов научно-популярного характера резко снизилось, более того, они стали вытесняться в массовой прессе и на ТВ различными псевдонаучными сенсациями, ориентированными на нетребовательную аудиторию, жаждущую не просвещения, а развлечения. Псевдонаучные теории действительно привлекают и журналистов, и аудиторию парадоксальностью взглядов на традиционную науку и сложившиеся в ней подходы и принципы, различными шокирующими выводами и подробностями и т.д.

Ю.М. Батурин выделяет три основных фактора популярности псевдонаучных теорий и фактов: «"текучесть" журналистики − рейтинги, сенсации, массовость аудитории; "гравитация" в журналистике – "фрактальность" границ между наукой, ненаукой и лженаукой (именно «фрактальный» характер границы обусловливает взаимное притяжение указанных зон); "перепады высот" в журналистике − ненаука проще, чем наука» [3, с. 18].

При этом и качество, и достоверность публикаций на научно-популярную тему во многом зависят от правильного выбора источников информации. Здесь основным источником является ученый, эксперт в той или иной области знания. Почему выбор источника (эксперта для интервью) часто становится проблемой? Здесь налицо целый ряд причин.

Во-первых, не секрет, что сегодня далеко не все ученые, обладающие соответствующими знаниями и титулами, действительно компетентны и тем более непредвзяты. Во-вторых, если прежде в крупнейших газетах имелись особые ставки научных обозревателей и целые отделы науки, а некоторые журналисты сотрудничали со специалистами на постоянной основе, то теперь все чаще мы встречаемся с мнением людей случайных. В-третьих, важна и общая негативная социальная ситуация, в которой оказались и наука, и журналистика благодаря их коммерциализации: «Журналисты выступают в качестве "чирлидеров", исполняющих роль "службы по связям с общественностью" для учёных… В результате вопросы, представляющие общественный интерес относительно научного предприятия, такие как тревожная тенденция приватизации академической науки, теряются ради чирлидинга. Вместо просвещения общественности идёт реклама, и даже не научных результатов, а модных лабораторий и фигур, причём о науке и университетах рассказывается как о бизнесе. Все эти негативные процессы резко усилились в последние 30 – 35 лет, когда вследствие коммодификации науки исследователи сами стали принимать бизнес-логику, вместо просвещения – рекламировать свои исследования для общественности, почему всё сильнее подыгрывали такого рода пиару… Руководство университетов поощряет исследовательские лаборатории агрессивно патентовать свои работы, особенно в конкурентных областях. В результате миллионы могут зависеть от нарративов открытия, и в войне нарративов ключевое значение имеет благоприятное освещение в прессе» [4].

В результате растут взаимные претензии ученых к журналистам и наоборот. Журналисты, со своей стороны, выдвигают собственные претензии: ученые не любят рассказывать о своих исследованиях, избегают контактов с журналистами; плохо объясняют сущность открытия или новой теории.

В.А. Садовничий, говоря о взаимных претензиях журналистов и ученых, призывает к большему взаимоуважению: «Ученые – это хрупкий мир. Может быть, поэтому некоторые уходят в себя и не дают интервью, стараются уйти с публичного поля. Многие мои коллеги считают, что журналисты все равно "наврут, напишут свое". Это результат взаимного недоверия и неуважения» [5, с. 2].

Претензии ученых к журналистам исследователи объединяют в несколько групп.

- Некомпетентность, погоня за сенсациями, нежелание серьезно вникать в ту или иную тему.
- В результате – неграмотный стиль изложения, поспешность и ошибочность выводов. «Нередко журналистам в течение часа приходится объяснять то, что нам кажется само собой разумеющимся. Но если мы этого не сделаем, то журналист может понять все по-своему, и часто неверно. Когда читаешь уже вы-

шедший в свет материал, то выходит, что все изменено, акценты расставлены иначе, интонация другая, а иногда может измениться и смысл» [6, с. 4].

● Журналисты часто преувеличивают полученные результаты. Им, как неспециалистам, трудно решить, что в науке является важным и «прорывным», а что незначительным. Но специфика профессии требует от них любым способом заострить сказанное, акцентировать какие-то вещи. Отсюда то и дело появляются заголовки «Найдено лекарство от СПИДа», «Марсиане существуют» и т.д.

Со своей стороны журналисты отмечают следующие проблемы.

● Сложно не только найти квалифицированного специалиста, но и убедить его дать интервью. Известный научный журналист, обозреватель «Scientific American» Джон Хорган (в прошлом сам квалифицированный физик) пишет в своей книге: «Каждый писатель и журналист, пишущий о науке, время от времени сталкивается с людьми, которые искренне не хотят внимания от средств массовой информации, желая, чтобы их оставили в покое и не мешали выполнять свою работу. Ученые часто не понимают, что подобная черта делает их ещё более соблазнительными» [цит. по: 7, с. 109].

● Существует множество изданий и программ, где журналист освещает сразу несколько тем, в том числе и научные открытия. В итоге у него нет времени повышать свой научный уровень, читать статьи или хотя бы просматривать научные дайджесты.

● «Сложно общаться с академиками… Представьте, что вы берете интервью у человека, превышающего вас уровнем интеллекта и затмевающего вас масштабом своей личности. Приходится держаться на уровне, не стесняться задавать вопросы и даже немного поспорить. Но самая сложная проблема – согласование материалов на научную тему. Вы старались, придумывали метафоры, сравнения – а ученые стремятся перевести текст на научные рельсы. Тут тоже нужно уметь отстаивать свою позицию» [8].

Из сказанного легко видеть, что проблема научной популяризации в целом и взаимодействия журналиста и ученого-эксперта в частности весьма сложна. Для ее решения предлагаются различные «рецепты». Так, Е.Д. Эйдельман предлагает «тест» для отсеивания явно псевдонаучных «открытий». В числе вопросов следующие: имеет ли автор образование, соответствующее теме? Принадлежит ли автор к какой-либо научной школе, и если да, то к какой именно? Имеются ли у автора публикации в рецензируемых научных журналах по другим темам? Имеются ли в рецензируемых научных журналах публикации автора по данной теме? Имеются ли у данного автора/открытия рекомендации, если да, то и от кого? [9, с. 15].

Из этих вопросов легко видеть, что, например, физик – специалист по оптике вряд ли сможет быть экспертом в квантовой механике; что открытие, которое объявляется автором абсолютно уникальным и переворачивающим все представления о мире, – явно относится к псевдонауке, и что не стоит верить «прозрениям» людей, не принадлежащих ни к какой научной традиции.

Очевидно, что поставленную проблему необходимо решать комплексно. Прежде всего, необходимо целенаправленно развивать контакты между учеными и журналистами, тем более что, как уже сказано, наша страна имеет в этом отношении богатый и весьма успешный опыт.

Но на самом деле вопрос стоит шире и касается положения науки в обществе, с одной стороны, и сегодняшней роли журналистики, с другой стороны. Главным негативным фактором здесь, как уже сказано, является тотальная коммерциализация данных сфер. Она ведет к формированию, выражаясь языком Э. Фромма, «рыночного характера» и «рыночной идеологии», которая ориентирует и науку, и журналистику не на получение качественного научного/информационного продукта, а на сиюминутную прибыль. Об этом уже многократно говорилось, и следует надеяться, что нарастание негативных следствий данной тенденции заставит многое пересмотреть и скорректировать.

Библиографический список

1. Суворова С.П. Журналистика научная и научно-популярная: особенности предметной области, функций, задач. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2009; № 6: 14 – 23.
2. Лазаревич Э.А. *Искусство популяризации науки*. Москва: Наука, 1978.
3. Батурин Ю.М. Причины появления и признаки околонаучных течений в СМИ. *Медиаскоп*. 2015; № 2: 18 – 19.
4. Китсес В. Чирлидинг повестки дня: как пресса кроет науку**.** *Социальный компас***.** Available at: http://www.socialcompas.com/2018/01/31/populyarizatory-kak-reklamshhiki/
5. Садовничий В.А. Когда есть гармония между учеными и журналистами, общество развивается. *МедиаТренды: Экспертный взгляд факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова на события в СМИ*. 2010; № 5 (10): 2.
6. Гудилин Е. Научных проблем, актуальных для освещения в СМИ, всегда много. *МедиаТренды: Экспертный взгляд факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова на события в СМИ*. 2010; № 5 (10): 3.
7. Штепа В.И. *Эволюция естественнонаучной тематики в СМИ. Вестник Московского университета.* Серия: Филология, Журналистика. 2008; № 1: 30 – 33.
8. Ефимова А. *Наука и журналистика – актуальное взаимодействие*. Available at: http://www.nspu.ru/content/news/index.php?ELEMENT_ID=3115
9. Эйдельман Е.Д. Ученые и псевдоученые: критерии демаркации. *Здравый смысл*. 2004; № 4 (33): 15 – 16.

References

1. Suvorova S.P. Zhurnalistika nauchnaya i nauchno-populyarnaya: osobennosti predmetnoj oblasti, funkcij, zadach. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: Zhurnalistika. 2009; № 6: 14 – 23.
2. Lazarevich `E.A. *Iskusstvo populyarizacii nauki*. Moskva: Nauka, 1978.
3. Baturin Yu.M. Prichiny poyavleniya i priznaki okolonauchnyh techenij v SMI. *Mediaskop*. 2015; № 2: 18 – 19.
4. Kitses V. Chirliding povestki dnya: kak pressa kroet nauku. *Social'nyj kompas***.** Available at: http://www.socialcompas.com/2018/01/31/populyarizatory-kak-reklamshhiki/
5. Sadovnichij V.A. Kogda est' garmoniya mezhdu uchenymi i zhurnalistami, obschestvo razvivaetsya. *MediaTrendy: `Ekspertnyj vzglyad fakul'teta zhurnalistiki MGU imeni M.V. Lomonosova na sobytiya v SMI*. 2010; № 5 (10): 2.
6. Gudilin E. Nauchnyh problem, aktual'nyh dlya osvescheniya v SMI, vsegda mnogo. *MediaTrendy: `Ekspertnyj vzglyad fakul'teta zhurnalistiki MGU imeni M.V. Lomonosova na sobytiya v SMI*. 2010; № 5 (10): 3.
7. Shtepa V.I. *`Evolyuciya estestvennonauchnoj tematiki v SMI. Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya: Filologiya, Zhurnalistika. 2008; № 1: 30 – 33.
8. Efimova A. *Nauka i zhurnalistika – aktual'noe vzaimodejstvie*. Available at: http://www.nspu.ru/content/news/index.php?ELEMENT_ID=3115
9. `Ejdel'man E.D. Uchenye i psevdouchenye: kriterii demarkacii. *Zdravyj smysl*. 2004; № 4 (33): 15 – 16.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 801.8 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01008

***Tsakhueva D.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: dianchik55@mail.ru*

***Gasanova E.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala, Russia), E-mail: elngas@yandex.ru*

STEREOTYPE AS A PART OF THE TRADITIONAL NATIONAL PICTURE OF THE WORLD. The purpose of the study is to study a stereotype as an important part of the traditional national picture of the world. Scientific novelty of the research is to explore definitions of the term "stereotype", their analysis, identification of the relationships between stereotype and national picture of the world, study the views of national character as special, specific system operational characteristics of the nation. As a result of the conducted research, it is established that each individual has its own stereotype, the peculiarity of which is its motivation by culture. Most individuals have the same stereotypes, and each of them can create their own "picture of the world". In addition, it is established that a special system of all the characteristics of a nation is the national character, which distinguishes one ethnic group and a nation from each other.

*Key words***: stereotype, language culture of the world, national picture of the world, national character, people, nation.**

***Д.С. Цахуева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова, г. Махачкала, E-mail: dianchik55@mail.ru*

***Э.С. Гасанова,** канд. филол. наук, Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова, г. Махачкала, E-mail: elngas@yandex.ru*

СТЕРЕОТИП КАК ЧАСТЬ ТРАДИЦИОННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье рассматривается проблема изучения и многоаспектного лингвистического анализа стереотипа как важнейшей части национальной картины мира. Научная новизна исследования заключается в изучении определений понятия «стереотип», их анализе, выявлении взаимосвязей стереотипа и национальной картины мира, изучении взглядов на национальный характер как особенную, специфическую систему всех реальных признаков нации. В результате проведенного исследования установлено, что каждый индивид обладает собственным стереотипом, особенностью которого является его мотивированность культурой. У большинства индивидуумов стереотипы совпадают, при этом каждый из них может создавать собственную «картину мира». Кроме того установлено, что особенной системой всех признаков нации является национальный характер, который отличает один этнос и нацию друг от друга.

Ключевые слова: **стереотип, языковая культура мира, национальная картина мира, национальный характер, народ; нация.**

Стереотип – это образ мира у человека, образующийся под влиянием культурного окружения (другими словами, это культурно-детерминированное представление), реализуемое в виде ментального образа, а также – вербальной оболочки; итог коммуникации согласно неким семиотическим моделям. Главная особенность и сложность при его изучении состоит в большом количестве различных определений и научных взглядов, а также в недостаточном изучении связи стереотипа с национальной картиной мира. Возможность применения полученных результатов в учебном процессе и при изучении разных народов, этносов и наций определяет практическую значимость данной статьи.

Вышеизложенной целью обусловлены задачи исследования: 1) изучить имеющиеся определения понятия «стереотип»; 2) проанализировать данные определения, сформулировать собственное обобщенное определение, изучить категории стереотипов; 3) исследовать связь стереотипа с национальной картиной мира и национальным характером. Теоретической базой исследования послужили многочисленные работы, посвященные изучению понятия «стереотип» и национального характера В.А. Масловой, Н.В. Уфимцевой, В.В. Красных, А.В. Павловской, Ю.Е. Прохорова и др., в которых достаточно широко изложены и рассмотрены имеющиеся взгляды по изучению данных понятий. При проведении научного изыскания применялись методы анализа, обусловленные особенностями исследования: наблюдения, контекстуального анализа, систематизации, обобщения, интерпретации, описательный и сравнительный методы.

Стоить отметить, что одним из важнейших элементов современной картины мира является стереотип.

В разделах этнолингвистики и когнитивной лингвистики термин« стереотип», относясь к интеллектуальной области культуры и языка, понимается как ментальный стереотип, коммуницирующий с картиной мира.

Языковой стереотип и языковая картина мира, образуя единое целое, тесно взаимодействуют между собой. При этом языковой стереотип рассматривается в виде отдельного суждения или группы суждений, соотносимых с определенным объектом внеязыкового мира.

Создаваемое при этом субъективно опосредованное представление о предметах является результатом понимания действительности в социально выработанных познавательных моделях. В данном представлении согласовываются описательные и оценочные признаки.

Следует отметить, что в качестве языкового стереотипа выступают не только суждения и оценки, но и любое устойчивое выражение, которое состоит из группы слов, например: «новый русский», «лицо кавказской национальности» и др.

На сегодняшний день существует множество определений понятия «стереотип». Сам термин «стереотип» имеет собственную историю, связанную с его распространением среди людей.

В 1922 году американский писатель Уолтер Липпман впервые использовал понятие стереотипа. По его мнению, «стереотип – схематичные детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, упорядоченные таким образом, что они облегчают ему восприятие сложных объектов мира» [1, с. 95].

Данное определение позволяет сделать вывод о том, что стереотип мотивируется культурой и одновременно является инструментом для языковых средств и экономии трудовых усилий [2, с. 57].

Ю.Е. Прохоров полагает, что стереотип – это «в первую очередь конкретное представление о реальности или ее компоненте с позиции «наивного», обыденного сознания» [3, с. 38].

Мы считаем, что наиболее точное определение понятия «стереотип» дал В.В. Красных, понимающий стереотип как «фиксированную ментальную «картинку», являющуюся результатом отражения в сознании личности «типового» фрагмента реального мира» [4, с. 178].

Таким образом, рассмотрев имеющиеся дефиниции понятия« стереотип», можно представить следующее определение понятия «стереотип»: это сравнительно устойчивый и обобщающий образ или ряд характеристик (отчасти – ложных), которые свойственны для большинства людей, представляющих собственное культурное и языковое пространство, или для представителей других наций.

Стереотип иначе – это образ мира у человека, образующийся под влиянием культурного окружения (другими словами, это культурно-детерминированное представление), реализуемое в виде ментального образа, а также – вербальной оболочки; стереотип – процесс и итог коммуникации согласно некоим семиотическим моделям.

Стандарт, являющийся вневербальной реалией, и норма, существующая на языковом уровне, входят вместе в понятие «стереотип». В виде стереотипов могут использоваться характеристики другого народа и вообще все, что касается представлений одной нации о культуре другой нации в целом: общие понятия, нормы речевого общения, поведения, мыслительные аналогии, предрассудки, суеверия, моральные и этикетные нормы, категории, традиции, обычаи и т.п.

По мнению А.В. Павловской, существуют две категории стереотипов: поверхностные и глубинные [5, с. 94 – 104].

Поверхностные стереотипы как представления о конкретном этносе предопределены международной, внутриполитической, исторической ситуацией или другими факторами времени. В зависимости от складывающейся в обществе и мире ситуации данные стереотипы могут изменяться. Длительность их существования зависит от общей ситуации в обществе и мире. Это обычно образы-представления, отражающие конкретные исторические реалии, исторические процессы.

Глубинные стереотипы в отличие от поверхностных остаются неизменными. Они не изменяются на протяжении длительного периода. Глубинные стереотипы отличаются сверхстойкой устойчивостью, и именно они являются наиболее ценными в исследовательском плане для изучения особенностей национального характера: сами стереотипы создают материал для изучения этноса, который подвергается стереотипизации, а сами оценки характеризуют особенности той группы, в которой они распространены.

В числе глубинных стереотипов особо выделяются внешние стереотипы, связанные с атрибутами быта и уровня жизни этноса и нации. Несмотря на частые изменения в жизни народов, подобные стереотипы изменяются достаточно слабо: например, неотъемлемой частью русской жизни вот уже несколько веков считаются меха, шапки-ушанки, матрешки и др.

Способы образования и распространения стереотипов, а также их передачи существуют самые разные. Например, в Великобритании национальные стереотипы были сформированы на основе различных исторических событий. Как известно, английский народ как этнос берет свои корни из языка-субстрата, составленного многочисленными древнегерманскими племенами, а факт их длительного пребывания на острове определил основные черты их стереотипов поведения. Так, доминирующим стереотипом англичан является логическое мышление, определяющее прагматизм и расчетливость, которые проявляются как на бытовом уровне, так и в государственной политике.

Культурные стереотипы как регуляторы поведения человека лежат в основе формирования этнического сознания и культуры, они усваиваются с того момента, как только человек начинает идентифицировать себя с определенным этносом и культурой и определять себя их неделимымэлементом.

Итак, мы оказываемся в сложном мире стереотипов, диктуемых нам культурой. Каждому представителю этноса знакома система его ментальных стереотипов. Например, для русского языка стереотипами будут словосочетания, в которых представитель сельской культуры скажет о светлой лунной ночи: светло так, что можно шить, в то время как носитель городской культуры в этой ситуации скажет: светло так, что можно читать [6, с. 59 – 61].

Стереотип поведения, пожалуй, самый главный среди стереотипов. Стереотипы имеют много общего с мифами, традициями, обычаями, обрядами, при этом отличаются от них характеристикой их объективированной значимости, открытостью для других, в то время как стереотипы чаще всего остаются на уровне скрытых умонастроений, которые существуют в данном этносе.

Обычаи и обряды стали объектами этнографических исследований в качестве стереотипов поведения. Это неслучайно, т.к. в стереотипах поведения резко выделяется этническое своеобразие культуры. Известный список стереотипных форм поведения, установленных в данном обществе, конечно же, не ограничивается сферой обряда и обычая. Стереотипы поведения присущи и многим другим сферам активности и, прежде всего, общения (этикета), игрового поведения, социализации индивидов, технологических процессов и т.д.

Стереотипы – это устоявшиеся формулы, это фоновые знания.

Владение общим языком и наличие определенных накопленных до него знаний является непременным условием общения. Для этого нужно, чтобы коммуниканты имели общую историю развития этноса, отражающуюся в их знаниях об окружающем мире. Эти знания, называемые фоновыми, должны иметься в сознании участников общения.

По определению О.С. Ахмановой, фоновые знания – это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [7, с. 498].

Понятие «стереотип» тесно переплетается с понятием «национальный характер». Под характером мы понимаем все те особые отличительные знания, которые человек приобретает в обществе. Другими словами, характер – это взаимодействие неизменяемых отличительных особенностей личности, которые складываются и проявляются в их деятельности и общении, тем самым обусловливают типичные для личности способы поведения.

Таким образом, можно утверждать о социальной природе характера, т.к. он полностью зависит как от мировоззрения человека, содержания его деятельности, так и от той социальной группы, в которой он живет, а также – от активного взаимодействия с другими людьми [8, с. 42].

Лидирующая характеристика человека, в которой описывается его характер, предполагает активное, но избирательное отношение человека к окружающей действительности. В области идеологии эта характеристика передается через его мировоззрение, в области психологии – в его потребностях, склонностях, вкусах интересах, т.е. в избирательном отношении к предметам или явлениям, а значит, и в избирательном отношении к людям. Характер, следовательно, теснейшим образом связан с мировоззрением.

Но, несмотря на факт наличия индивидуальности характера отдельной личности, следует рассматривать и некоторые общие черты характера конкретного социума. В этом случае следует говорить о национальном характере – характере нации.

Имеются разные толкования термина «национальный характер».

Так, например, Н.А. Ерофеев указывает на этническое представление, которое считает «словесным портретом или образом другого народа» [9, с. 7].

Как пишет С.А. Арутюнян, психологический склад нации представляет собой «своеобразное взаимодействие разнопорядковых феноменов духовной жизни народа» [10, с. 23].

Однако термин «национальный характер» остается наиболее распространенным.

Многие лингвисты в своих работах представляют национальный характер как особенную, специфическую систему всех реальных признаков нации. Сюда обычно включают такие признаки, как национальная культура, быт, национальная гордость, самосознание, привычки, вкусы, традиции, связанные с национальными чувствами и национальные стереотипы в отношении к другим народностям, при этом нужно помнить о национальной специфике каждого народа.

Как установлено, подавляющее большинство людей имеет очень устойчивые стереотипы относительно конкретного национального характера, т.е. у них имеется убежденность, что представители разных наций демонстрируют совершенно различные и по-своему стойкие представления о существовании других этносов и их конкретных национальных особенностях. Интересно, как часто стереотипы зависят от того, как та или иная нация «ведет себя» в данный период времени.

Таким образом, подавляющее количество лингвистов считают, что национальный характер – это взаимодействие характерных особенностей, отличающих один этнос (или нацию) от другого (другой).

Так, например, С.М. Арутюнян определяет национальный характер как систему основных специфических черт традиций и привычек той или иной нации, образующихся под воздействием исторического и культурного развития данного этноса [10, с. 24].

Следует отметить, что, несмотря на то, что у каждого человека поведение индивидуально, в любом обществе его поведение подчинено определенным стандартам и нормам, устоявшимся в данном обществе.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Стереотипы существуют в любом обществе, однако каждый индивид обладает своим неповторимым личным опытом, особым способом восприятия окружающего мира, на базе которого в его голове и создается такая« картина мира», которая включает в себя объективную и субъективную оценку действительности индивидуумом, в то время как сам стереотип является частью этой картины.
2. Большинство исследователей, изучающих эту проблему, указывают, что основной особенностью стереотипов является их мотивированность культурой, ибо представления человека об окружающем мире формируются под воздействием культурного окружения, в котором он живет.
3. Стереотипы совпадают у большинства индивидов, но могут меняться в зависимости от международной, исторической или внутриполитической ситуации в стране и мире.
4. Стереотип – это и ментальный образ и его словесная оболочка, но есть и стереотипы, существующие на языковом уровне в виде нормы.
5. Стереотип тесно взаимосвязан с национальным характером. Национальный характер – это особенная, специфическая система всех реальных признаков нации, это взаимодействие характерных особенностей, отличающих один этнос (или нацию) от другого (другой).

Библиографический список

1. Lippman W. *Public Opinion.* New York, 1950.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология.* Москва, 2001.
3. Прохоров Ю.Е. *Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному*: методическое пособие для студентов-русистов и преподавателей русского языка иностранцам. Москва: ИРЯП, 1995.
4. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*: курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
5. Павловская А.В. *Этнические стереотипы в свете межкультурной коммуникации. Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1998; № 1: 94 – 105.
6. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*. Минск: 2004: 59 – 62.
7. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Теоретическая психология.* Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Ерофеев Н.А. *Туманный Альбион*. Москва, 1982.
10. Арутюнян С.М. *Нация и ее психический склад*. Краснодар: Краснодарский педагогический институт, 1966.

References

1. Lippman W. *Public Opinion.* New York, 1950.
2. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2001.
3. Prohorov Yu.E. *Lingvostranovedenie. Kul'turovedenie. Stranovedenie: Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*: metodicheskoe posobie dlya studentov-rusistov i prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam. Moskva: IRYaP, 1995.
4. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*: kurs lekcij. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
5. Pavlovskaya A.V. *`Etnicheskie stereotipy v svete mezhkul'turnoj kommunikacii. Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 1998; № 1: 94 – 105.
6. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Minsk: 2004: 59 – 62.
7. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
8. Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Teoreticheskaya psihologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
9. Erofeev N.A. *Tumannyj Al'bion*. Moskva, 1982.
10. Arutyunyan S.M. *Naciya i ee psihicheskij sklad*. Krasnodar: Krasnodarskij pedagogicheskij institut, 1966.

Статья поступила в редакцию 20.09.20

УДК 811.111 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01009

***Zayukova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Translation and Intercultural Communication Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: elena-zayukova@yandex.ru*

THE VERBAL MEANS OF PERSUASION IN ENGLISH TOURISM DISCOURSE. The paper is aimed at identifying and systematizing some persuasive tactics and techniques that are efficient in the tourism discourse. This analysis is a case study of the website *travel.usnews.com*. Tourism is more than just a leisure or professional activity – it can be considered the representation and the discovery of the cultural identity of a country. The words selected to promote a tourist destination as well as accompanying images and the way these two modes of communication are organized in a website, brochure or guidebook inevitable reflect more than just a promotional aim. They mainly represent those social and cultural choices which are characteristic of each country and of each culture and which are, for this reason,

more than worth investigating. When analyzing persuasion in English tourism texts, the researcher finds out and describes the following techniques – appealing to authority and trust, appealing to credibility, appealing to emotions, egotargeting and appealing to uniqueness of the tourist product.

Key words: **tourism discourse, tourism product, persuasive strategy, persuasive marketing techniques.**

***Е.В. Заюкова**, канд. филол. наук, доц., зав каф. перевода и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: elena-zayukova@yandex.ru*

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Данная статья посвящена рассмотрению англоязычного туристического дискурса с позиции использования в нем различных речевых тактик в рамках стратегии убеждения. Анализ проведен на материале веб-сайта *travel.usnews.com*. Для создания аттрактивного образа дестинации в англоязычных туристических текстах используются различные средства, как вербальные, так и невербальные. С позиции убеждения в них наблюдается явная тенденция к использованию диспозитивных форм, которая часто проявляется в виде комплексов средств, способных в совокупности передавать значение побудительности. К речевым тактикам убеждения в туристическом дискурсе автор статьи относит следующие: тактику акцентирования внимания на надежности и авторитете, масштабности, введения отзывов медийных персон/ исторических личностей, обращения к личному опыту и тактику акцентирования внимания на уникальности предложения.

Ключевые слова: **туристический дискурс, туристский продукт, стратегия убеждения, речевые тактики убеждения.**

Вопрос исследования речевого воздействия выступает значимым во многих областях знаний, но в сфере туризма он является, пожалуй, наиболее актуальным. Как и любой рекламный текст, туристический текст является высоко персуазивным, поскольку конечной целью является продать туристский продукт, описав реальность, которая изначально не воспринимается потенциальным туристом как аутентичная и дает ему представление о чем-то «выходящем за рамки привычного». Для создания такого эффекта используются как вербальные, так и невербальные компоненты. Возникает вопрос: как туристическая индустрия убеждает людей стать туристами? Целью любой туристической рекламы является создание впечатлений, представлений, ощущений, идей для удовлетворения желаний потенциального покупателя. Эти когнитивные репрезентанты могут быть названы «образом» или «образом дестинации» [1]. Образ, который создается посредством вербальных, визуальных и аудиальных элементов, напоминает / показывает реципиенту, что у него есть неудовлетворенные потребности (push factor – фактор спроса), которые могут быть реализованы туристским продуктом (pull factor – фактор предложения). Чтобы усилить / стимулировать это желание, тексты должны быть созданы таким образом, чтобы качественные показатели дестинации (факторы предложения) максимально вписывались в потребности реципиента, т.е. движущие факторы должны совпасть с желаниями и потребностями, создав аттрактивный образ дестинации и мотивируя приобрести данный продукт. Создание образа продукта в туристической сфере, возможно, важнее, чем в любой другой сфере, поскольку такой продукт приобретается и потребляется одновременно, а значит, нет возможности «опробовать» его заранее, а средства создания этого образа и предлагают то, что должно быть оценено реципиентом. В случае с туристским продуктом покупатель приобретает образ, созданный посредством слов, картинок, звуков и т.д. – «phrase precedes gaze» [2, с. 21].

Использование такого набора средств всегда определяется культурой, поскольку для представителей различных культур движущие факторы различны. Для убеждения, манипулирования сознанием, порождения нужных образов необходимо умело выбирать и комбинировать эти средства с учетом социокультурных и прагматических факторов. Убедить – значит в условиях наличия у адресата свободы воли и возможности рационально мыслить при помощи вербальных и невербальных средств влиять на процесс принятия адресатом решений таким образом, чтобы адресат был уверен в благоприятности для него самого принятия предлагаемых мнений, отношений, оценок или совершения какого-либо действия.

В лингвистике убеждение описывается в терминах коммуникативных/речевых стратегий и тактик, но они определяются лингвистами по-разному. А.Г. Салахова считает, что отличие заключается в том, что в состав речевой стратегии не входят экстралингвистические компоненты коммуникативного взаимодействия, которые присущи коммуникативной стратегии, поэтому понятие речевой стратегии является более узким по сравнению с понятием стратегии коммуникативной [3].

Под коммуникативной стратегией убеждения понимается общая интенция, совокупность речевых действий, направленных на достижение говорящим своей цели в результате общения в рамках данного процесса коммуникации, и реализация этой стратегии допускает различные способы – речевые тактики убеждения. Следовательно, тактика – одна из последовательно решаемых задач в границах определенной стратегической линии, одно или несколько речевых действий. Коммуникативные тактики реализуются в конкретных коммуникативных ходах. Однако само разделение «тактика – ход» достаточно условно, о чём свидетельствуют употребление обоих терминов для называния одного и того же явления.

Коммуникативная стратегия убеждения в различных ситуациях общения может актуализироваться по-разному: прямо или косвенно (скрыто). Сопровождение вербального ряда визуальным изображением повышает эффективность убеждения. В случае косвенного воздействия семантика убеждения выводится из анализа речевого контекста или ситуации в целом. Можно выделить две группы высказываний, характеризующихся разной степенью категоричности выражения убеждения: императивные и диспозитивные. Группы императивных высказываний включают в себя высказывания, характеризующиеся категоричностью.

(1) Still, “C-Ville” is good for more than a stroll down historical memory lane – just take a look at the youthful, diverse population as proof.

(2) When planning an opulent getaway, many people don’t give western Wyoming a thought. To those travelers, we say: Think again.

При использовании группы диспозитивных высказываний допускается свобода выбора адресата сообщения, то есть диспозитивные высказывания являются некатегоричными. Сообщение является более эффективным, если реципиент неявно подводится к выводу, который делает сам, нежели в случае получения готового вывода. Слишком категоричные формы в туристическом дискурсе могут вызвать сомнение и даже сопротивление у реципиента.

В речевой практике коммуникантов проведение четких границ между императивными и диспозитивными высказываниями часто является невозможным в силу того, что встречаются такие виды побудительных высказываний, которые включают в себя признаки как группы императивных, так и группы диспозитивных высказываний.

Косвенные средства побуждения опираются на устойчивые повторяющиеся приемы непрямого побуждения, они закреплены в языковом сознании носителей языка и часто проявляются в виде комплексов средств, способных в совокупности передавать значение побудительности. К формам репрезентации диспозитивных высказываний относятся также скрытые формы, которые не маркированы языковыми единицами, а предполагают анализ контекстуальных значений единиц и ситуации общения. Они не имеют в своей исходной семантике компонентов побудительного значения, не обладают ни специализированными морфологическими формами, ни устойчивыми моделями закономерно подвергающихся переносу значений [4, с. 136 – 138].

Описывая туристический дискурс и его воздействие, можно говорить о том, что в англоязычном тексте проявляется явная тенденция к использованию диспозитивных форм, а именно нескольких ведущих тактик: тактика акцентирования внимания на надежности и авторитете, масштабности, введения отзывов медийных персон/ исторических личностей, обращения к личному опыту (egotargeting) и тактика акцентирования внимания на уникальности предложения. Рассмотрим подробно каждую из них.

Тактика акцентирования внимания на надежность и авторитет

Основным источником надежных и проверенных фактов, безусловно, является прецизионная информация – числовая, включающая в себя числительные, цифры, даты, и вербальная, представленная именами собственными, различными названиями и наименованиями.

Яркими примерами числовой информации, как было сказано ранее, выступают хронологические даты и абсолютные хрононимы:

(3) With a history dating back to 1870, the classic amusement park/resort on the shore of Lake Erie has seen its share of rides, roller coasters, trends and history (www.cedarpoint.com).

В данном случае хронологическая дата (1870) информирует адресата об успешном и долгосрочном пребывании парка аттракционов на рынке туристических услуг и, соответственно, убеждает его в надежности и престижности парка.

Что касается абсолютных хрононимов – они могут быть использованы следующим образом:

(4) Many vacationers come to Anaheim for Disneyland. A plaque at the entrance of the park reads: “Here you leave today and enter the world of yesterday, tomorrow and fantasy,” and for more than 50 years, this complex of amusement parks and hotels has remained a fun fantasy world.

(5) 2014 will be Cedar Point’s 145th season of operation, making it the second oldest continually-operated amusement park in North America (www.cedarpoint.com).

Отрезок времени свидетельствует о том, что парк зарабатывал репутацию на протяжении многих лет и в настоящее время, добившись престижного статуса,

может гарантировать посетителям безопасность и незабываемое времяпрепровождение.

Еще один пример эффективного использования числовой информации – это апелляция к количеству посетителей какого-либо туристического места или пользователей определенной услуги:

(6) Today, more than 10 million people visit the park each year – it's one of the few free national parks in America – to enjoy scenic drives to Cades Cove or along the Roaring Fork Motor Trail and outdoor activities like hiking, biking and fishing.

Количество посетителей невольно пробуждает интерес потенциальных потребителей. Причем этот интерес вызван не только эмоциями, но и внутренним осознанием того, что такое популярное место действительно достойно их визита.

Тактика акцентирования внимания на масштабности

Прецизионная информация используется и для привлечения внимания к масштабности туристского продукта. Так, площадь, объем, протяженность, скорость, высота – всё это завораживает и очаровывает сознание потенциального туриста, снижая его сопротивляемость к внушению.

(7) For a very affordable fee, you're given free rein to explore Acadia's more than 47,000 acres, including all of its hiking trails and natural attractions. When you need a break from the great outdoors, the quaint New England town of Bar Harbor, Maine, waits for you in the northeast corner of Mount Desert Island.

(8) Located nearly 50 miles north of Miami, Boca Raton is part of the region known as the Palm Beaches – a 47-mile stretch of the Atlantic coastline.

(9) The second you see the mammoth Niagara River rumbling toward a 188-foot waterfall at about 20 to 30 (and up to 68) mph, your mouth will drop. The speed at which the river falls creates a misty fog and an unmistakable roar heard from miles away.

(10) Home to 67 national parks, more than 5,000 miles of coastline, and landscapes ranging from deserts to snow-capped volcanoes, Mexico is so much more than the stuff of spring break clichés.

(11) Nothing compares to standing in front of the world's largest waterfall, which stretches in length for a full mile. Visit between February and May (after the region's rainy season) for the clearest views of the 500 million liters of water that pour over the falls every 60 seconds.

Тактика введения отзывов медийных персон/ исторических личностей

Известные политики, актеры, писатели рассматриваются как авторитетные субъекты убеждающей коммуникации, их мнение часто цитируется в текстах туристической направленности:

(12) A jumbled collage of colorful neighborhoods and beautiful views, San Francisco draws those free-spirited types who have an eye for edgy art, a taste for imaginative cuisine and a zeal for adventure. It's really not surprising that songwriter Tony Bennett left his heart here: The city boasts jaw-dropping sights, world-class cuisine, cozy cafes and plenty of booming nightlife venues – there's no shortage of ways to stay busy here.

(13) A "city of southern efficiency and northern charm," as John F. Kennedy once described Washington.

(14) It was Jack Kerouac who took off to Big Sur in search of inner peace, as recounted in his novel "Big Sur." Fellow writer Henry Miller called Big Sur the first place he felt at home in America, later penning the memoir "Big Sur and the Oranges of Hieronymus Bosch." Since then, countless musicians, artists, writers and photographers have chronicled Big Sur's powerful presence in their work, yet travelers say its grandeur remains indescribable.

(15) Or, if you're feeling daring, visit what former President Bill Clinton called "the scariest place on Earth" – the Demilitarized Zone.

Однако в использовании этого приема есть определенные тонкости, связанные, прежде всего, с тем, что ссылки на компетентных людей являются аргументом не для всех, и использовать этот прием в некоторых случаях достаточно рискованно. В этой связи выбор авторитета для включения его мнения в туристский рекламный текст должен быть адекватным и обоснованным.

Тактика обращения к личному опыту (egotargeting)

Тактика заключается в том, чтобы создать сообщение максимально понятным для потенциального туриста. Необходимо разговаривать с читателем, обращаться к нему и к его опыту, используя разговорный стиль и дружеский тон общения.

(16) Vacationing in Acadia National Park turns you into a pioneer: Each trail leads to rugged, untouched land just waiting to be captured by your camera lens.

(17) Determining Puerto Rico's charm is a no-brainer. Less than a three-hour flight from Miami, this island is a U.S. territory (in case you didn't recall from high school history class).

(18) When you need a break from the crowds, simply hop in your car and drive west to the coast.

(19) Los Angeles has an exhaustive array of things to do. If you're a film buff, vintage Hollywood is a must-see.

(20) With its marbled monuments and high-profile politicos, Washington, D.C., has long been saddled with a reputation as a stuffy government-driven town.

Нередко в англоязычном туристическом дискурсе встречаются слова сниженного регистра и сленговые выражения. Употребление подобных слов и выражений снижает тон с официального до бытового и позволяет убеждать с позиции хорошего знакомого, «своего парня».

Прямые вопросы, адресованные аудитории, служат для установления контакта с адресатами дискурса или для привлечения их внимания.

Have you ever dreamed of exploring the moon? A trip to Valle de la Luna in Chile's Atacama Desert is a much shorter flight.

В англоязычном туристическом дискурсе в большей степени используют юмор. Умение с юмором взглянуть на ситуацию и вызвать улыбку у реципиентов является несомненным достоинством, позволяющим расположить к себе аудиторию и повысить ее настроение. Юмор повышает эффективность убеждения, вызывая позитивное отношение к сообщению и препятствуя появлению контраргументации.

(21) But don't let the possibility of sticker shock keep you away; instead, you can offset the high cost of deluxe lodging by simply enjoying your surroundings. Some of Aspen's most popular sites – like Maroon Bells – come to us from Mother Earth, who doesn't charge admirers a cent.

(22) It's the place to slowly sip a fine bourbon – or maybe a mint julep if that's more your speed.

*(23) Animated" is perhaps the best word to describe Tokyo. Crazy about its anime, Japan's mega city is constantly buzzing with movement – feet clacking down sidewalks, cars zooming along streets, subway trains humming below ground, ships cruising in and out. And yet bright lights and loud signs beg you to pause, to break your motion for just one second to pray (**oops, we mean pay**) at the altar of consumerism. This is a city that feeds on motion and progress.*

Использование вопросов, обращений к реципиенту усиливает процесс восприятия сообщения и способствует прочному убеждению, как и сама диалогичность сообщения, поскольку такое сообщение встраивается во внутренний диалог реципиента, обеспечивая более эффективное принятие информации.

(24) Skiing? Check. Swimming? Check. Golfing? Check. Shopping, dining and nightlife? Yup, those too. Lake Tahoe offers the best of all worlds rolled into one vacation destination.

(25) And if you want to get away from civilization entirely, you can ferry over to the secluded – not to mention jaw-droppingly gorgeous – islands of Vieques and Culebra. Convinced?

Тактика акцентирования внимания на уникальности предложения

Традиционно для актуализации этой тактики используются различные лексические единицы с семой привлекательности, эксклюзивности, исключительности и необычности, такие как, например, прилагательные типа *unique, exclusive, astounding, breathtaking, delightful, enchantment, fascinating, majestic, picturesque, tantalizing* и многие другие.

(26) Los Angeles both confirms and dismantles all of its stereotypes. Sure, it's a sprawling metropolis with eternally congested freeways, but it also contains one of the most diverse and unique sets of neighborhoods in the United States.

(27) Incredible, extraordinary, mind-boggling … try as you might, you'll have difficulty finding words that do justice to the sheer beauty of Lake Tahoe.

(28) So gather your family or your friends, pile into your car and motor down to the sand. It's sure to be a high-octane vacation.

Помимо таких типичных языковых маркеров важным элементом, зачастую остающимся недооцененным, является использование иноязычных вкраплений в тексты туристической тематики. На наш взгляд, в текстах туристической направленности данные единицы используются для реализации тактики акцентирования внимания на уникальности предлагаемого продукта и несут в себе даже больший заряд, нежели такие типичные языковые маркеры стратегии убеждения, как прилагательные «уникальный», «единственный», «непревзойденный», «неповторимый», словосочетания типа «только у нас» и т. п.

Можно выделить несколько ситуаций употребления иноязычных вкраплений. Первая тенденция – иноязычное вкрапление воспроизводится в тексте без какого-либо комментария и/или перевода, несмотря на то, что в английском языке существует соответствие данной единицы. Такой тип ввода иноязычных слов предполагает, что читатель сам определяет значение используемого элемента, опираясь на контекст или иконический компонент сообщения, который зачастую способствует раскрытию содержания иноязычных лексических единиц:

(29) And as dusk sets in over Cairo's sandy terrain, witness the monuments glow in the orange light of the setting sun as you enjoy a felucca ride on the Nile.

(30) You also have the option of a taxi, but keep in mind that only the white "turístico" taxis will definitely charge fixed rates.

Такие случаи, однако, являются скорее единичными, поскольку, чтобы получить представление о той или иной реалии, необходим определенный комментарий – внутренний (уточняющий) или внешний. Необходимость комментирования текста связана с тем, что приводит к сбою в коммуникации, поскольку у реципиента не рождается «картинка», необходимая для возникновения желания «испытать и попробовать». Во избежание таких случаев используется введение в текст дополнительной пояснительной информации.

Словарные комментарии, размещаемые обычно внизу страницы или в конце текста, как правило, не используются в туристических текстах, поскольку отвлекают реципиента от восприятия текста «на одном дыхании». Чаще используется поясняющий комментарий, который представляет собой сопутствующий текст и снабжен различными метатекстовыми маркерами: курсивом, кавычками, вводными словами, переводом, комментарием, которые проявляют «инород-

ность», «необычность» данного выражения, указывают на сознательно фиксируемые коннотации уникальности того или иного явления. Оформлен такой комментарий или калькированная структура может быть как в скобках, так и с помощью косой черты, которая, безусловно, является привычной в английском тексте, поскольку применяется как вместо дефиса или короткого тире, чтобы создать ясное, прочное соединение слов или фраз, так и в своем стандартном употреблении в роли замены союза or. В соответствии с правилами оформления элементов в данном случае пробелы до косой черты и после нее не ставятся [5, с. 48 – 49].

(31) Venice is enchanting. Yes, that may be cliché to say, but once you see the city on the water for yourself, you'll surely agree. Step off the Santa Lucia train station and the breathtaking Grand Canal will soon greet you. You'll see water taxis coast along, passing underneath the Ponte degli Scalzi (Bridge of the Barefoot) and might hear the faintest hint of a serenading violin, or is that your imagination? It might not be all in your head.

(32) No matter where you dine, make sure you get a taste of some of Puerto Rico's most authentic eats: asopao is a traditional stew often made with chicken or beef; mofongo consists of seafood, meat or vegetables atop mashed plantains; and lechón is smokey, roasted suckling pig.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены и описаны основные речевые тактики, направленные на реализацию главной цели туристического дискурса. Данные результаты расширяют представления о средствах воздействия, применяемых в современном англоязычном дискурсе в целом и в туристическом дискурсе в частности, а также способствуют лучшему пониманию коммуникативного механизма убеждающего воздействия, используемого в сфере туризма, и созданию качественных текстов убеждающей направленности.

Библиографический список

1. Gartner W.C. Image formation process. *Journal of Travel & Tourism Marketing*. 1994; № 2 (2 – 3): 191 – 216.
2. Dann G. *The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective*, Wallingford: CAB International, 1996.
3. Салахова А.Г. *Дискурс: функционально-прагматический и функциональные аспекты:* коллективная монография. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2008: 149 – 182.
4. Волкова А.Е. Способы выражения непрямого побуждения в высказываниях разной степени категоричности. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.* 2011: 134 – 141.
5. Заюкова Е.В. Иностранные вкрапления в туристическом дискурсе. *Лингвокультурное пространство туристического дискурса: универсальные, национальные и региональные приоритеты и направления*: материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: АлтГПУ, 2017: 46 – 50.

References

1. Gartner W.C. Image formation process. *Journal of Travel & Tourism Marketing*. 1994; № 2 (2 – 3): 191 – 216.
2. Dann G. *The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective*, Wallingford: CAB International, 1996.
3. Salahova A.G. *Diskurs: funkcional'no-pragmaticheskij i funkcional'nye aspekty:* kollektivnaya monografiya. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet, 2008: 149 – 182.
4. Volkova A.E. Sposoby vyrazheniya nepryamogo pobuzhdeniya v vyskazyvaniyah raznoj stepeni kategorichnosti. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina.* 2011: 134 – 141.
5. Zayukova E.V. Inostrannye vkrapleniya v turisticheskom diskurse. *Lingvokul'turnoe prostranstvo turisticheskogo diskursa: universal'nye, nacional'nye i regional'nye prioritety i napravleniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul: AltGPU, 2017: 46 – 50.

Статья поступила в редакцию 30.09.20

УДК 81-23 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01010

***Bay G.** (China), postgraduate, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: basha2012@icloud.com*

MEANS OF INFLUENCING THE ADDRESSEE IN THE ADVERTISING TEXT IN RUSSIAN (AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE). The article is dedicated to the phenomenon of precedent in advertising texts. The most popular sources of precedent phenomena in Russian and Chinese are such sources of precedent phenomena as the religious sphere (the Bible, the teachings of Buddhism, Taoism and Confucianism), fiction, proverbs, sayings, cinema, musical works. In advertising texts, such types of precedent phenomena as precedent names and precedent situations, which are associated with national traditions and stereotypes, are relevant. Considering the phenomenon of precedent against the background of another language and another culture makes it possible to establish the national specifics of using precedent phenomena in advertising texts and their important role as effective means of influencing the addressee.

Key words: **advertising, advertising text, precedent text, impact on addressee.**

***Г. Бай,** аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: basha2012@icloud.com*

СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АДРЕСАТА В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена явлению прецедентности в рекламных текстах. Наиболее востребованными в рекламных сообщениях на русском и китайском языках являются такие источники прецедентных феноменов, как религиозная сфера (Библия, учение буддизма, даосизма и конфуцианства), художественная литература, пословицы, поговорки, кинематограф, музыкальные произведения. В рекламных текстах актуальны такие разновидности прецедентных феноменов, как прецедентные имена и прецедентные ситуации, которые всегда связаны с национальными традициями и стереотипами. Рассмотрение явления прецедентности на фоне другого языка и иной культуры дает возможность установить национальную специфику использования прецедентных феноменов в рекламных текстах и их важную роль как эффективного средства воздействия на адресата.

Ключевые слова: **реклама, рекламный текст, прецедентный текст, воздействие на адресата.**

Современную эпоху некоторые лингвисты называют «неоэпохой готового слова» или, точнее, эпохой «интерпретации готового слова» [1, с. 87].

М.М. Бахтин писал: «Я живу в мире чужих слов. И вся моя жизнь является ориентацией в этом мире, реакцией на чужие слова» [2, с. 119].

Такие «чужие слова», получившие в науке название *прецедентных* текстов, активно используются в рекламных текстах.

Термин «прецедентный текст» был введен Ю. Н. Карауловым в докладе «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности» на шестом Международном конгрессе представителей русского языка и литературы в 1986 году. Прецедентными Ю.Н. Караулов называет тексты «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3, с. 216].

Одно из самых поэтических определений прецедентного текста принадлежит В.Г. Костомарову и Н.А. Бурвиковой: «Прецедентная фраза – это осколок прекрасной вазы, имя которой – текст. Прецедентная фраза – это брызги нахлынувшей волны, имя которой – текст. За прецедентной фразой стоит смысл, который не всегда выводится из суммы смыслов составляющих её слов» [4, с. 76].

Цель настоящей статьи – исследовать особенности использования прецедентных текстов как одного из важнейших средств воздействия на адресата в рекламных сообщениях.

Прецедентные тексты активно используются в рекламных сообщениях. Наиболее востребованными их источниками, по нашим наблюдениям, являются религия, художественная литература, кинематограф, музыка, пословицы и поговорки и др.

Религия – один из важнейших источников прецедентных феноменов. В рекламных текстах встречаются имена и цитаты из священных книг разных народов

(Библия, книги, связанные с буддизмом, даосизмом, конфуцианством и т.п.). Особенно часто такие упоминания содержатся в социальной рекламе.

Ср.: *Пропустил пешехода – порадовал Будду, Мухаммеда, Иисуса и совесть. Если веришь в совесть* (реклама о правилах дорожного движения).

Или: *Почитай неопалимую купину и службу 01. Спаси и сохрани. Государственная противопожарная служба.*

Или: 老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼 («Уважай своих стариков, а также стариков других людей, относись ласково к своим детям и детям других людей») [5].

Или: 一粥一饭，当思来之不易；半丝半缕，恒念物力维艰 («Чашка рисового отвара и варёного риса дается нелегко, каждая прядь и нить даются с трудом») (реклама о бережном отношении к вещам). Это цитата из книги «Домострой» (Джу Болу) периода династии Мин [5].

Усиливает эффективность рекламы и использование имен известных писателей, а также цитат из известных произведений *художественной литературы.*

Компания сотовой связи МТС выпустила целую рекламную серию, апеллирующую к прецедентным текстам из русской классической поэзии.

Ср.: *Ты уехала, и все потеряло смысл. Знаешь, как в стихах:*

«И я, и я в разлуке изнемог!

И я – в тоске! Я гнусь под тяжкой ношей...

Теперь я спрячу счастье под замок,

Вернись ко мне: я все-таки хороший...».

– Оставайся! Мы делаем все, чтобы ни одно слово не потерялось. МТС. Люди говорят (использован отрывок из стихотворения Игоря Северянина).

Остались в памяти потребителей концептуальные рекламные ролики банка «Славянский», снятые известным режиссером Тимуром Бекмамбетовым к его открытию.

В этих роликах присутствовала заставка «Банк «Славянский» представляет», далее шел видеоряд, а за кадром известные артисты читали классические стихи А. Блока, О. Мандельштама, Б. Пастернака, С. Есенина, А. Пушкина. Один ролик – одно известное стихотворение. Видеоряд никак не был связан с деятельностью банка «Славянский» – показывались только сюжеты из жизни и истории России, и это помогало понять, что новый банк намерен продолжать лучшие традиции страны и народа.

Несколько лет назад Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям и Союзом книготорговцев была инициирована рекламная кампания, целью которой было приобщение населения к чтению художественной литературы. Основная идея состояла в том, чтобы показать: чтение – не легкая забава, а серьезное, требующее самоотдачи дело; чтение – занятие захватывающее и модное, похожее на спорт. В рамках проекта русские классики русской литературы представали в образах спортивных тренеров, дающих рекомендации, как достичь прогресса в занятиях чтением.

Ср.: *3 подхода по 7 страниц ежедневно и результат заметен через неделю* (изображен А.П. Чехов в костюме с эмблемой чайки и секундомером в руке).

Начинай с небольших текстов. Постепенно увеличивай нагрузку (изображен А.С. Пушкин в спортивном костюме с эмблемой дуэльных пистолетов и со свистком во рту).

Не сдавайся. На 500-й странице откроется второе дыхание (изображен Л.Н. Толстой в спортивном костюме с надписью «War and Peace»).

Г.Ф. Ковалев в одной из своих работ приводит пример рекламы средства борьбы с комарами «Раптор», в которой был инсценирован фрагмент из произведения К.И. Чуковского «Тараканище». В этой рекламе после слов автора «А за ним комарики на воздушном шарике» раздаются крики: «Где комарики?!» На экране появляется логотип «Раптора». Воронежский исследователь считает, что «идея и воплощение данной рекламы весьма убоги и натянуты» [6, с. 159], однако нам кажется, что прецедентный текст усиливает воздействие рекламы: все русские люди с детства знают этот отрывок из стихотворения К.И. Чуковского и понимают, что «Раптор» уничтожил комаров. В данном случае реализуется процесс *экфории* – оживления накопленного опыта по одной детали [7, с. 49].

Важнейшую роль в привлечении внимания потребителей к рекламе играют *пословицы* и *поговорки.*

Так, в китайской рекламе гаоляновой водки 高粱酒 («Гаолян цзю») используется известная китайская пословица 酒逢知己千杯少 («С другом застолье может быть бесконечным»). Упоминание о китайских традициях гостеприимства, об особенностях дружеского общения оказывает воздействие на потребителя, заставляет его приобрести рекламируемый товар.

Или: 一叶知秋，一屑知城。人人重小节，市容必整洁 («По одному желтому листу мы узнаем о наступлении осени; а по одной соринке мы узнаем все о городе». Значение пословицы: по малому судить о большом, по мелким признакам представлять общую картину, обладать прозорливостью, дальновидностью). Это текст социальной рекламы, призывающей к соблюдению чистоты в городе.

Примеры использования пословиц и поговорок в рекламных сообщениях на русском языке более лаконичны и не имеют, как правило, глубокой философской основы.

Ср.*: Здоров как бык. Поэма здоровья – семейная клиника.*

Или*: В гостях хорошо, а дома – дрема. Магазин постельных принадлежностей.*

Или*: Дома и стены помогают. Центр домашних улучшений Доминго.*

Или*: Тише едешь – дальше будешь* (призыв к ограничению скорости).

Или*: Семь бед – один ответ* (реклама лекарства «Геделикс»).

Многие рекламные тексты отсылают потребителя к названиям или образам *известных фильмов*.

Так, рекламный слоган: *«OLX.ru. Место встречи продавцов и покупателей»* напоминает название известного телесериала «Место встречи изменить нельзя», а название программы «Свой среди своих», существующей на российском телевидении, отсылает к названию популярного фильма Н.С. Михалкова «Свой среди чужих, чужой среди своих».

В текстах китайской социальной рекламы активно используется словосочетание *китайская мечта* (中国梦), возникшее на основе названия известного китайского фильма «Слава и мечта – наша китайская мечта» (光荣与梦想 – 我们的中国梦), в котором дважды употреблен китайский иероглиф 梦, означающий ‘мечта, сон, грёза, фантазия’ [5]. Именно после демонстрации данного фильма словосочетание *китайская мечта* стало использоваться в китайской рекламе. Оно выражает веру китайского народа в прекрасное будущее своей страны.

Для усиления эффективности воздействия в рекламные сообщения включаются и известные *музыкальные произведения*.

Так, французская автомобильная фирма «Рено» рекламирует в России свой новый автомобиль «Рено-Каптюр» (Renault Kaptur) русской народной песней «Вдоль по Питерской», которая налагается на видеоряд с едущей по разным дорогам машиной. Никакого другого текста в рекламе нет. Эта песня сочинена московскими ямщиками, в ней упоминается улица Тверская-Ямская, которая в народе называлась Питерской, поскольку она вела в сторону Санкт-Петербурга. Её исполняли многие известные российские и советские певцы: Ф.И. Шаляпин, М. Магомаев, И. Скобцов, И. Кобзон и др., поэтому её хорошо знают потребители рекламы [8].

С.В. Юрьева описывает рекламный слоган «Русского икорного дома»: «Что наша жизнь? Икра!» [9, с. 64], в котором использован текст арии Германа из оперы П.И. Чайковского «Пиковая дама» (либретто М.И. Чайковского по одноименному произведению А.С. Пушкина). Эта ария часто исполняется по радио и телевидению и известна большинству русских людей. Она стала также заставкой к популярной телевизионной игре «Что? Где? Когда?», что способствует её узнаванию в рекламном слогане.

Наш анализ показал, что наиболее актуальны в рекламных текстах такие разновидности прецедентных феноменов, как прецедентные имена и прецедентные ситуации, которые заимствуются из уже указанных источников (религия, национальная литература, история, фольклор и др.)

В рекламных текстах на китайском языке часто встречается *прецедентное имя* Лей Фэн.

Ср.: 向雷锋同志学习 («Учитесь у товарища Лэй Фэна»).

Или : 雷锋一直在我们身边 («Лэй Фэн всегда среди нас»).

Или: 弘扬雷锋精神 开展志愿服务 («Развивайте дух Лей Фэна, начинайте добровольную службу»).

Лей Фэн был солдатом Народно-освободительной армии Китая, его жизненный подвиг заключался в бескорыстной помощи людям. В Китае имя героя стало понятием нарицательным: человека, бескорыстно служащего обществу, называют «живым Лэй Фэном».

Часто в китайской социальной рекламе используется прецедентное имя Бао Чжэн. Это имя китайского государственного деятеля и судьи времён династии Сун, мудрого и справедливого, главного героя ряда национальных литературных произведений 999 – 1062 гг.

Ср.: 廉留心中 – 铁面无私 («Бескорыстие в сердце – невзирая на лица, как делал Бао Чжэн»).

Прецедентная ситуация – некая реальная ситуация, восприятие которой, включающее представление о самом действии, о его участниках, основные коннотации и оценки, хорошо известно адресату.

Например, в рекламном тексте «*Выбросив мусор из окна автомобиля, не забудьте хрюкнуть!»* содержится намек на домашнее животное – свинью, известное своей нечистоплотностью. В России много пословиц и поговорок о свинье: *сын свиненок, торжествующая свинья, свинья под дубом, грязен как свинья, толстый как свинья, как свинья в апельсинах, метать бисер перед свиньями* и т.д. Поэтому текст рассматриваемого слогана каждый русский человек поймет одинаково: мусор на обочину выбрасывают только свиньи.

Классической прецедентной ситуацией для китайцев является упоминание о лотосе. Лотос для китайцев – это символ чистоты и совершенства. Когда корни этого растения находятся в грязи, гибкие стебли через толщу воды стремятся к свету, а бутон и сам цветок всегда обращены к солнцу. К тому же в китайском языке иероглифы 廉 (неподкупность) и 莲 (лотос) произносится одинаково.

Ср.: 有一种廉洁，叫出淤泥而不 («Есть честность и бескорыстность, которые состоят в том, чтобы сохранить чистоту, не заразиться, не уподобиться, не стать таким же, как порочное окружение»).

Или: 清者自莲 («Честный человек, как лотос).

Явление прецедентности – характерная черта рекламных текстов. Прецедентные феномены, используемые в рекламных текстах на русском и китайском языках, чаще всего заимствуются из области религии (Библия, учение буддизма, даосизма и конфуцианства), художественной литературы, музыки, кинематогра-

фа, фольклора. В корпусе прецедентных феноменов, используемых в рекламных текстах, преобладают прецедентные имена и прецедентные ситуации, связанные с национальными традициями и стереотипами.

Использование прецедентных феноменов в рекламном тексте – важнейшее средство усиления эффективности их воздействия, используемое в различных лингвокультурах. Рассмотрение явления прецедентности на фоне другого языка и иной культуры дает возможность установить национальную специфику использования прецедентных феноменов в рекламных текстах и их важную роль как эффективного средства воздействия на адресата.

Примечание. В тексте иллюстративный материал был привлечен из следующих электронных источников:

1. https://www.sostav.ru/news/2012/04/05/religiya_v_reklame/
2. https://studref.com/559375/zhurnalistika/religioznaya_reklama
3. https://www.sostav.ru/publication/kak-marketologi-ekspluatiruyut-obrazy-klassikov-3535.html
4. https://8pack.ru/magazine/detail/chinese-propaganda
5. https://www.liveinternet.ru/community/2281209/post101141319/

Библиографический список

1. Анненкова И.В. *Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ*. Москва: Издательство Московского университета имени М.В. Ломоносова, 2011.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Художественная литература, 1979.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.
4. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными. *Русский язык за рубежом*. 1994; №1: 73 – 76.
5. *Менциус:* в 4 т. Пекин: Книжный магазин «Переплет», 2014.
6. Ковалев Г.Ф. Имя собственное как прецедент в рекламе. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2004; № 1: 158 – 164.
7. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными. *Русский язык за рубежом*. 1994; № 1: 73 – 76.
8. Егорова И.Л. О фольклорных истоках «Вдоль по Питерской» из репертуара Ф.И. Шаляпина. *Современные проблемы науки и образования*: электронный научный журнал. 2015; № 2–1.
9. Юрьева Е.В. Прецедентные тексты в современных слоганах. *Русская речь*. 2012; № 6: 62 – 67.

References

1. Annenkova I.V. *Mediadiskurs XXI veka. Lingvofilosofskij aspekt yazyka SMI*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta imeni M.V. Lomonosova, 2011.
2. Bahtin M.M. `*Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1979.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.
4. Kostomarov V.G., Burvikova N.D. Kak teksty stanovyatsya precedentnymi. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1994; №1: 73 – 76.
5. *Mencius:* v 4 t. Pekin: Knizhnyj magazin «Pereplet», 2014.
6. Kovalev G.F. Imya sobstvennoe kak precedent v reklame. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2004; № 1: 158 – 164.
7. Kostomarov V.G., Burvikova N.D. Kak teksty stanovyatsya precedentnymi. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1994; № 1: 73 – 76.
8. Egorova I.L. O fol'klornyh istokah «Vdol' po Piterskoj» iz repertuara F.I. Shalyapina. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2015; № 2–1.
9. Yur'eva E.V. Precedentnye teksty v sovremennyh sloganah. *Russkaya rech'*. 2012; № 6: 62 – 67.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 811.521 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01011

Migalkina M.A*., student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marinamigalkina97@gmail.com*
Stepanova Z.B*., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: zbstepanova@mail.ru*

LEXICAL FEATURES OF PRAGMATIC STRATEGIES IN JAPANESE POLITICAL DISCOURSE. The article aims to identify the lexical features of pragmatic strategies used in modern Japanese political discourse. The research material is public speeches of members of the Liberal Democratic Party of Japan (Jiminto) in the period from 2012 to 2020. This category of speeches is replete with lexical features, which are formulated based on the tasks set and the ultimate goal of the applied pragmatic strategy. It is interesting that it is the peculiarities of the speech structure and the general meaningful message in the speeches of the leaders of this party that allow them to conquer their niche audience and get the necessary support. The authors analyze the texts of public speeches by members of the Liberal Democratic Party of Japan, identifying the main lexical features and highlighting the pragmatic strategies they used.

Key words: **Japanese language, strategy, pragmatic strategies, public speeches, Japanese political discourse, lexical means.**

М.А. Мигалкина*, студентка, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marinamigalkina97@gmail.com*
З.Б. Степанова*, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: zbstepanova@mail.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В ЯПОНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются лексические особенности прагматических стратегий, применяющихся в современном японском политическом дискурсе. Материалом исследования послужили публичные выступления членов Либерально-демократической партии Японии (Jiminto) в период с 2012 по 2020 гг. Данная категория выступлений изобилует лексическими особенностями, которые формулируются, исходя от поставленных задач и конечной цели применяемой прагматической стратегии. Интересно, что именно особенности построения речи и общий содержательный посыл в выступлениях лидеров этой партии позволил им завоевать свою нишевую аудиторию и получить необходимую поддержку. Авторы проанализировали тексты публичных выступлений членов Либерально-демократической партии Японии, выявив основные лексические особенности и выделив примененные ими прагматические стратегии.

Ключевые слова: **японский язык, стратегия, прагматические стратегии, публичные выступления, японский политический дискурс, лексические средства.**

Исследования политической лингвистики представляет собой сегодня наиболее востребованную современным обществом область знания. Творческим стимулом для предпринятого исследования стали работы отечественных ученых, посвящённые выделению качественных характеристик, функций и стратегий в области лингвистического изучения политического дискурса (Шейгал Е.И. [1], Чудинов А.П. [2], Демьянков В.З. [3] и др.).

Современный японский политический дискурс стремительно меняется и развивается в соответствии с мировыми трендами. Владение ораторским искусством, умение формулировать свои мысли в яркую и сильную речь стали одним из ключевых качеств, которым, по мнению широкой общественности, обязан владеть успешный политический лидер каждой страны. Японский политический дискурс как отдельная область вербальной коммуникации продолжает оставаться одной из наименее изученных. Важно, что именно в нем находят отражение взаимовлияние традиционного речевого этикета и современного лексического корпуса. Надо отметить, что в Японии сложилась свои традиции публичных выступлений [4]. Из наиболее примечательных национальных особенностей можно выделить:

– подавление излишней экспрессии, т.е. преобладание нейтрального стиля в выступлениях;

– концепция «стыда», иначе говоря, «потеря лица», т.е. важно, прежде всего, «сохранить лицо» [5];

– уровень вежливости. Всего в японском языке выделяют 3 уровня вежливости, и в зависимости от ситуации, необходимо использовать определенный из данных уровней.

Методологической основой нашей работы стали исследования О.Н. Паршиной, где осмысляются механизмы порождения и функционирования политических текстов [6]. В основу классификации легли «вспомогательные стратегии», впервые сформулированные лингвистом Тёном Ван Дейком для анализа политических действий, отмечающие, что своевременное формулирование и применение лексических речевых оборотов позволяет оратору добиться желаемой цели уже в ходе выступления. Оратор, стараясь в чем-то убедить свою аудиторию, воздействует на нее по возможности скрытно. По его мнению, это рассчитано в первую очередь на достижение конкретной прагматической цели. Но данный подход вкупе «с новыми типами дискурса и формами коммуникации может потребовать разработки новых стратегий» и подробного изучения [7]. В соответствии с его концепцией мы выделили три основные, самые распространенные стратегии:

– Стратегия убеждения. Она заключается в том, что оратору необходимо привести аргументы, факты, данные для того, чтобы убедить свою аудиторию сделать выбор/принять решение/натолкнуть на определенные мысли. А также обратить внимание на суждения оратора, позволяющие оценить предмет и обосновать оценку. В свою очередь, это демонстрация символической принадлежности к определенной группе: социальная, статусная, политическая и пр. Говоря иначе, создать в глазах аудитории положительный имидж политика.

– Стратегия удержания власти. Представляет собой вспомогательные аспекты, позволяющие политическому деятелю удержать свою власть. Например, к данной стратегии относится информирование граждан о ситуации в стране, формирование эмоционального настроя адресата.

– Агитационная стратегия. Это воздействие на аудиторию через обещания и призывы к чему-либо, чтобы побудить к совершению определенного поступка.

Здесь надо отметить, что применение стратегического планирования в политической коммуникации достаточно обширно. Для оценки лексических особенностей политической речи в Японии в качестве объекта исследования были отобраны 15 выступлений членов партии с 2012 – 2020 гг. с официального сайта Либерально-демократической партии Японии: https://www.jimin.jp/. Выбор выступлений данной партии был обусловлен тем, что в них представлен обостренный социальный контекст, повышающий вероятность использования ярких и интенсивных приемов в речи. В качестве основного фокуса изучения были выбраны публичные выступления 公約 (ko:yaku) – обещания и обязательства японского политического деятеля, члена Либерально-демократической партии Японии. Была выполнена локальная выборка выступлений, где он делится с общественностью и потенциальным электоратом своими планами на предстоящий год. Как и в любой политической партии, текст японской партии также представляет собой речь со всевозможными прагматическими стратегиями, чтобы произвести самый главный коммуникативный эффект – влияние на сознание публики.

Авторы учли особенности самого японского языка и японского политического дискурса в целом. В результате было определено, что чаще всего были использованы определенные фразы-клише, лозунги т.п., к примеру: 日本を取り戻す (nihon wo torimodosu) («Вернуть (прежнюю) Японию»). Данный политический лозунг прекрасно иллюстрирует эффективную коммуникацию с аудиторией. В ходе исследования также удалось выделить лексические особенности реализуемой прагматической стратегии: употребление местоимений объединений (мы, наши и т.д.), терминологии, заимствованной лексики – «гайрайго», числовых показателей [8].

Рассмотрим анализ нескольких примеров:

Пример 1. 「私たちの子供ために」– «*…для наших детей*» (Синдзо Абэ, 2016)

Создавая такой образ «единения» с народом, партия может сформировать положительный имидж в сознании общества. Таким образом, в стратегии самопрезентации (исходит из стратегии убеждения) используются объединяющие местоимения, такие как: 私たち(ватаситати) – мы; 我が国(вагакуни) – наша страна, чтобы подчеркнуть единство с обществом.

Пример 2.「アベノミクスのエンジンを最大限にふかすことで、デフレからの脱 出速度を更に上げていきます」– *«Увеличивая двигатель Абэномики до максимума, мы сможем быстрее выйти из дефляции*» (Синдзо Абэ, 2016).

Аргументативная стратегия (исходит из стратегии убеждения) проявляется с помощью употребления лексики, показывающей специфику современной японской политики. В данном случае было использовано понятие «Абэномика» – экономика, которая была разработана бывшим премьер-министром Японии Синдзо Абэ. По проекту она должна была вывести экономику Японии из застоя. К тому же в данном примере можно заметить использование заимствованных слов «гайрайго», например, エンジン (enjin; двигатель, мотор) акцентирует внимание на экономике Синдзо Абэ и ее положительных качествах.

В качестве убеждения аудитории оратор использует тактику указаний на перспективу (стратегия удержания власти). Политиками ставятся прогнозы развития некоторых событий. Нами были установлено, что в данном случае используется лексика с показателями будущего времени, такая как 未来、将来、来年、来月(Mirai, shōrai, rainen, raigetsu) (в будущем, будущее, следующий год, следующий месяц в сочетании с грамматической конструкцией －っていきます) или глаголы в будущем времени: します и т.п.

Пример 3.「来年は復興五輪です。令和の時代に、新しい福島の時代をつくっていきます。」– *«В следующем году будет проводиться реконструкции к Олимпиаде. Мы создадим новую эру Фукусимы в эпоху Рейва»*. (Мори Масако)

Данный пример олицетворяет изменение префектуры Фукусима к моменту Олимпиады в Токио (2020 г.; на данный момент Олимпиада перенесена на 2021 г.). После ядерной катастрофы на станции Фукусима-1, префектура постепенно восстанавливается. В данном примере, автор с помощью выражений 「来年…. 時代をつくっていきます」(Rainen…. Jidai o tsukutte ikimasu) つくっていきます – постепенно идти, стремиться к чему-либо; хочет подчеркнуть, что к моменту Олимпиады Фукусима будет полностью готова для того, чтобы принимать гостей.

Далее – тактика иллюстрирования (стратегия убеждения). Данная тактика предполагает информирование граждан путем иллюстрирования конкретных примеров. Невозможно ссылаться лишь на «некоторые» данные, важно показать конкретные цифры и числа, привести ряд примеров и фактов. Такого рода предложения включают в себя процентное соотношение чисел в сочетании со словами, обозначающими рост, уменьшение и т.п. Они, безусловно, встречается в выступлениях многих политиков, но и выступления японских политиков не стали исключением.

Пример 4.「アベノミクスの2年間で、雇用は100万人以上増え、この春は賃金も過去15年間で最高の 景気回復、この道しかありません。」 – *«За два года «абэномики» занятость увеличилась более чем на миллион человек, а заработная плата была самой высокой за последние 15 лет, и это единственный эффективный путь»* (Синдзо Абэ, 2014).

Тактика обещания и тактика призыва в агитационной стратегии становятся ключевыми.

Японские политические деятели широко используют в коммуникативной практике именно тактику обещаний. С учетом всех языковых особенностей и специфики японского языка мы отнесли к данной тактике следующие единицы:

頑張っていきたいと思います、－る決意です、―る覚悟です、自負してする、つくる (Ganbatte ikitai to omoimasu; -ru ketsuidesu, -ru kakugodesu; jifu shite suru; tsukuru). – Я хотел бы сделать всевозможное; я полон решимости; я готов сделать; я уверен; я создам и т.п. с использованием глаголов в настоящем-будущем времени.

Пример 5.「私たちは、持てる力のすべてを注いで、責任を全うする決意です。」– «Мы полны решимости и готовы взять на себя полную ответственность, приложив все свои силы» (Садакадзу Танигаки).

Далее следует информационно-интерпретационная стратегия (стратегия удержания власти), предполагающая информирование граждан о важнейших событиях социальной, экономической и политической жизни общества. Важно дать комментарий произошедшему событию, случаю, а также выразить обеспокоенность и решимость устранения той или иной проблемы.

Рассмотрим данные примеры:

Пример 6.「我が国は、米国や国際社会と連携し、国連安保理での厳格な制裁措置を決定しました。まずは、この完全履行を実現し、北朝鮮がその政策を変更しないのであれば、国際社会とともに一層圧力を強化していく方針です。北朝鮮の脅しに屈することがあってはなりません。」 «Япония в сотрудничестве с США и международным сообществом приняла решение о строгих санкциях со стороны Совета Безопасности ООН. Прежде всего, мы осуществим это, если Северная Корея не изменит свою политику, а также еще больше усилим давление со стороны международного сообщества. Мы не поддадимся угрозам от Северной Кореи» (ЛДП, 2019).

Данный пример показывает всю серьезную намеренность Японии против Северной Кореи после запуска баллистических ракет (2019 г.). 「厳格な制裁措置を決定しました」(Genkakuna seisai sochi o kettei shimashita) (принять решение о строгих санкциях): 「決定」(Kettei) – принимать решение, устанавливать; данное слово подразумевает полную серьезность и решимость действий. Затем партия приводит некий шантаж, чтобы продемонстрировать свою силу – Япония может вести некоторую «борьбу» для усмирения Северной Кореи. Они готовы「完全履行を実現する」(kanzen rikō o jitsugen suru) осуществить полное исполнение сказанного и (圧力を強化していく方針) (Atsuryoku o kyōka shite iku hōshi)) усилить давление на угрожающую им страну. Также, демонстрируя свою непоколебимость перед всеми (「脅しに屈することがあってはなりません」(Odoshi ni kussuru koto ga atte wa narimasen)), не поддаваться угрозам.

Исходя из предпринятого анализа качественных характеристик публичных речей японских политических деятелей, мы пришли к нижеследующим выводам.

В проанализированных примерах на предмет лексико-стилистических средств реализации прагматических стратегий выявлено, что наиболее часто используются местоимения объединения или же «Мы-концепция», заимствования, временные и числовые показатели, слова, выражающие серьезные намерения/обещания. Реже употребляются слова с негативной окраской и сложная для восприятия на слух специальная терминология. Стоит отметить, что японские по-

литики все больше уделяют внимание тщательному подбору речевых оборотов, позволяющих получить доверие и поддержку своей аудитории. Надо констатировать, что политические выступления в Японии стали формой выражения своего индивидуального Я, заключенного в динамику речи. Развивая лексические средства коммуникативных стратегий, политический дискурс в Японии выходит на новый уровень своего развития. Поэтому лексические особенности политического дискурса ярко иллюстрируют модификации семантики и функций разных типов речевых действий в японском языке.

Библиографический список

1. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Волгоград: Перемена, 2000.
2. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора):* учебное пособие. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003.
3. Демьянков В.З. *Интерпретация политического дискурса в СМИ: Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования:* учебное пособие. Москва: Издательство Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, 2003.
4. Shoji A. *Campaign speeches and public acceptance in contemporary Japan*. Available at: http://institucional.us.es/revistas/philologia/26/art_2.pdf
5. Будаев Э.В. *Зарубежная политическая лингвистика.* Москва: ФЛИНТА, 2018.
6. Паршина О.Н. Стратегии борьбы за власть в политическом дискурсе. Проблемы речевой коммуникации. *Межвузовский сборник научных трудов.* Саратов: Издательство Саратовского университета. 2003; № 3: 75 – 83.
7. Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста. Новое в зарубежной лингвистике. *Когнитивные аспекты языка*. 1985; № 23: 159 – 172.
8. Мигалкина М.А., Степанова З.Б. Языковая реализация прагматических стратегий в японском политическом дискурсе (на материале публичных выступлений членов «Либерально-демократической партии Японии»). *Тенденция развития науки и образования.* Самара, 2020; Выпуск 8: 34 – 37.

References

1. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Volgograd: Peremena, 2000.
2. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika (obschie problemy, metafora):* uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Ural'skij gumanitarnyj institut, 2003.
3. Dem'yankov V.Z. *Interpretaciya politicheskogo diskursa v SMI: Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M.V. Lomonosova, 2003.
4. Shoji A. *Campaign speeches and public acceptance in contemporary Japan*. Available at: http://institucional.us.es/revistas/philologia/26/art_2.pdf
5. Budaev `E.V. *Zarubezhnaya politicheskaya lingvistika.* Moskva: FLINTA, 2018.
6. Parshina O.N. Strategii bor'by za vlast' v politicheskom diskurse. Problemy rechevoj kommunikacii. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov.* Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta. 2003; № 3: 75 – 83.
7. Dejk T.A. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. *Kognitivnye aspekty yazyka*. 1985; № 23: 159 – 172.
8. Migalkina M.A., Stepanova Z.B. Yazykovaya realizaciya pragmaticheskih strategij v yaponskom politicheskom diskurse (na materiale publichnyh vystuplenij chlenov «Liberal'no-demokraticheskoj partii Yaponii»). *Tendenciya razvitiya nauki i obrazovaniya.* Samara, 2020; Vypusk 8: 34 – 37.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01012

***Gabibullaeva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Daghestanian Languages Department, Daghestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat 79@mail.ru*

COMPLEX SENTENCES IN KHABIB ALIYEV'S PROSE. The article deals with features of the functioning of complex sentences in the works of Habib Aliyev, the famous Dargin writer. It is noted that in the works of the writer, various complex, compound and complex sentences are widely used, connecting constructions and the non-Union following of concise sentences. They give the language of the writer's works greater expressiveness. The use of forms of address in Khabib Aliyev's works of art emphasizes individual authorial features. The main function of an appeal is to encourage the interlocutor to listen, to draw attention to a message. In narrative texts as a function of the applications can be not only the category of people, but also other names. Complex sentences can be connected to each other by means of conjunctions or conjunctive words, but also without them, using intonation. In the writer's artistic speech, the stylistic use of complex syntactic constructions is largely due to the peculiarities of the individual author's writing style, and Khabib Aliyev's prose is not overloaded with heavy complex constructions.

Key words: **Dargin language, writer's language, complex sentences, syntactic constructions, compound and compound sentences, subordinate clauses.**

***П.М. Габибуллаева,** канд. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков Дагестанского Государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: patimat 79@mail.ru*

СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПРОЗЕ ХАБИБА АЛИЕВА

В статье рассматриваются особенности функционирования сложных предложений в произведениях известного даргинского писателя Хабиба Алиева. Отмечается, что в произведениях писателя широко употребляются различные сложные – сложносочиненные и сложноподчиненные – предложения, присоединительные конструкции и бессоюзное следование сжатых, лаконичных предложений. Они придают языку произведений писателя большую выразительность. Употребление форм обращения в художественных произведениях Хабиба Алиева подчеркивает индивидуальные авторские особенности. Главная функция обращения – это побуждение собеседника слушать, привлечь внимание к какому-либо сообщению. В художественных текстах в функции обращений могут выступать не только номинации людей, но и другие названия. Сложные предложения могут быть соединены друг с другом не только посредством союзов или союзных слов, но и без них, при помощи интонации. В художественной речи писателя стилистическое использование сложных синтаксических конструкций в значительной мере обусловлено особенностями индивидуально-авторской манеры письма, и проза Хабиба Алиева не перегружена тяжеловесными сложными конструкциями.

Ключевые слова: **даргинский язык, язык писателя, сложные предложения, синтаксические конструкции, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, придаточные предложения.**

В художественных произведениях Хабиба Алиева представлены все виды предложений, причём нередко преобладание некоторых из них характеризует в известной мере его стиль. В прозе писателя наряду с простыми предложениями достаточно часто встречаются и сложные синтаксические конструкции.

Наши наблюдения показали, что в произведениях писателя широко употребляются различные сложные, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, присоединительные конструкции и бессоюзное следование сжатых, лаконичных предложений [1 – 6].

Они придают языку произведений писателя большую выразительность. Приведем примеры: *Шанти бачабархилри: ши диркьаличчи гечбирнила хабар т1инт1биублири.* – «Сельчане были обеспокоены: новость о переезде на равнину взбудоражила всех». *Уршила мехъ саби, неш харидешли рулхъули сари.* – «Свадьба сына, мать от радости танцует». *Шала шикьдулхъесдях1иб, ва Сакинат диг1янали хъулирад дуракарухъун.* – «Стало светать, и Сакинат тайком вышла из дому».

Сложным предложением называют такую синтаксическую единицу, которая состоит из двух и более простых предложений. В таком предложении предполагается наличие двух и более грамматически оформленных по законам данного языка и интонационно законченных целостных единиц речи» [3, с. 381].

Хабиб Алиев отличается от других даргинских писателей тем, что весьма активно внедряет в художественную речь различные сложные, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. «Наличие сложноподчиненного пред-

ложения в даргинском языке является несомненным фактом грамматической действительности» [3, с. 415]. Ниже мы распределяем их по видам.

Придаточное определительное – одно из активных конструкций среди сложноподчинительных предложений даргинского языка. Грамматическими средствами выражения связи придаточного определительного предложения с другим выступают союзы и союзные слова: *Нешра узби-рузбира ургабухъахъес, шилизибти балликьянаби г1яшикьли х1ербик1ахъес, кьяскабиахъес ибси пикрилизиври ну.* – «Я был поглощен мыслью о том, чтобы все друзья и сельчане завидовали мне». *Хlятта гьар гьигьлисван халакабикlуси катругуникадли дишtlа дамкьур хlуркlби дархдиркуцад гъявбикlуси ва къадала баргlизи кахlебурцули багьсиван тямхъярбикlуси чяхl-забла хlеркl гьанбиркахъулри.* – «Вспоминалась река, текущая по пологим склонам, напоминающая бешеный поток, который образуется после грозы».

Придаточное места выполняет функцию конкретизации и пояснения его значения. «Они выступают реализациями простого обстоятельства места главного предложения, к которому относится, конкретизируя и поясняя его значение, придаточное места, соответствующее пространственное значение которому придают первые» [1, с. 431]. Например: *Шантани арши иршуйх1ив, нушала Ургубадара камх1ейрар. – «Там, где сельчане собирают пшеницу, наш Ургубада тоже бывает».*

Придаточное времени раскрывает и конкретизирует время совершения действия. Образуются придаточные времени в даргинском языке с помощью временных наречий, «принципы построения и отношений придаточного времени с главным предложением те же, что и у ряда других придаточных» [4, с. 43]. Например: *Г1ялибек нушачи вак1ибх1ели, савли шикьдулхъулри.* – «Когда Алибек пришел к нам, уже светало». *Неш арац1ибмад, дурх1ни харчбизур.* – «Как только мать зашла, дети вскочили». *Кьац1 берц1ибх1ели, лебилра букес стол-алав учибиркур.* – «Когда хлеб испекли, все собрались вокруг подноса». *Илизи верх1на тикрарбарайчи, бара ибси х1ебиру.* – «Пока семь раз не повторишь, он не сделает ничего» [1, с. 167 – 171].

Придаточное причины содержат указание на причину действия, явления, факта. Присоединяется к главному предложению с помощью союзов *ну, сена-х1енну, сенадли* [3, с. 44]. Например: Унабурх1личир гъайрик1ес лайикьли ах1ен, сенк1ун унрубани г1яйиб биру. – «Некрасиво разговаривать на пороге, так как соседи увидят».

Маржаннис ил дуги гьанк1 ахъес х1ебикиб, сенах1енну ил изуси нешла мякьлар калун. – «Маржан в эту ночь не смогла заснуть, потому что она ухаживала за больной матерью». *Иличила ца-к1ел девличил бурес х1ейрар, ил багьандан нушаб къаршидикес г1яг1нисн саби.* – «Об этом в двух словах не расскажешь, поэтому нам надо встретиться». Председатель ветаэс ибти Мажидла кьасани ва ил ветарниличи валликьяна Хlяжила хьулани гьархlедизур, сенах1енну гьанна вецlал бархlицадхlи Маржан председательли рузулри. – «Мечты Мажида и его друга Гаджи стать председателем не случились, потому что уже десять дней как работала на этой должности Маржан» [1, с. 146 – 150].

Придаточные сравнения в даргинском языке поясняют содержание главного предложения через сравнение, они относятся либо ко всему главному предложению, либо к его сказуемому и присоединяются сравнительными частицами *-ван, -х1ели* – «как будто», словно»: *Халаси х1янчи барибх1еливан, Чамсият гьигьана аралтулри.* – «Чамсият вздыхала, словно она выполнила большую работу».

Придаточное условное служит для выражения условия, при наличии которого совершается или может совершаться действие другого предложения [3, с. 439]. Такие придаточные предложения присоединяются с главным посредством союзов *нагагь, эгер, рахли*: *Нагагь кьули ишдуги чарх1едиалли, жаг1ял савли илдас музадулхъех1е.* – «Если коровы вечером не возвратятся, завтра начнем поиски». *Эгер х1ела ташмишъалайчила нушази бурибси виадри, гьанна илгъуна агиличив х1ейради х1у.* – «Если бы о своих сомнениях нам рассказал, сейчас не был бы в таком состоянии».

В прозаических произведениях Хабиба Алиева нередко встречаются и сложные предложения с несколькими придаточными: *Ил чилра чезс, я чичилра ихтилатик1ес х1ейгусигъуна сайри, амма адамтани илис пареъатдеш лугули ах1енри.* – «Он не хотел никого ни видеть, ни слышать, но похоже было, что люди не давали ему покоя».

Бессоюзные сложные предложения с интонационно-смысловой связью между их составными частями выражают действие или состояние предмета или явлений природы, происходящее одновременно или последовательно. Они могут быть в дагестанских языках соединены друг с другом посредством союзов или союзных слов, но и без них, при помощи интонации [3, с. 39]. Например: *Гlяхlцадхlи сунела вацlализив къяйцlикlули, багьлабарес кайибси Кьади айзур, някъби тямхъяр-тямхъярдариб, супилти хlяршдариб ва гьаббуцили урчира сайра ватихьиб.* – «Кади присел немного передохнуть, до этого долго ходил по своему лесу, теперь поднялся, встряхнул руками, погладил усы, взял за уздечку коня и двинулся в путь».

В художественной речи писателя довольно часто встречаются и сложносочиненные предложения. Эти «самостоятельные, грамматически оформленные и интонационно законченные единицы речи в сложносочиненном предложении даргинского языка могут быть соединены друг с другом при помощи трех групп союзов и союзных слов: соединительных, противительных и разделительных» [1, с. 382].

По нашим наблюдениям, в произведениях Хабиба Алиева наиболее распространены сложносочиненные предложения с соединительными союзами *ва, ра, я:*

Сен урши дурхlначил варх агарара ибси суал урехила суалван бизурну Хангишис, илини ил тяйдибарес кьасбариб ***ва*** *ил мурадли гlурра ярга-яргали дявтала кьяркьти дусмала дурхlначи хlерикlескайиб.* – «Мысль о том, почему нет среди детей его сына, Хангиши отогнал как страшную, и снова стал наблюдать за детьми войны».

Сложносочиненные предложения с противительными союзами *амма, ну, биалли.* «Сам термин «противительные союзы» происходит, очевидно, от того, что данные союзы показывают связь предложений, значение одного из которых противопоставляется значению другого предложения» [4, с. 38]. Примеры: *Лигlматлис илдигъунти пикруми хlейгулри,* ***амма*** *сагали ва сагали уршили дурибти дугьби гьандиркулри.* «Лимату не нравились такие мысли, но слова сына вновь и вновь звучали в его ушах». *Ахъиэс гьамадли саби, амма ил ахъиубси мерличив уэс къиянни саби.* «Подняться легко, но удержаться им сложно».

В художественных произведениях обращения являются текстообразующими, контактоустанавливающими коммуникативными единицами. По определению, данному в Лингвистическом энциклопедическом словаре, «обращение – обособленный интонационно и грамматически самостоятельный компонент предложения или сложного синтаксического целого, служащий для обозначения лица или предмета, являющегося адресатом речи» [6, с. 340].

Употребление форм обращения в художественных произведениях Хабиба Алиева подчеркивает индивидуальные авторские особенности.

Как известно, «главная функция обращения – это побуждение собеседника слушать, привлечь внимание к какому-либо сообщению. В художественных текстах в функции обращений могут выступать не только номинации людей, но и другие названия» [5, с. 41].

В даргинском языке обращения проявляются чаще всего формой именительного падежа существительного. Обращение не только называет лицо, но и изображает различные сопровождающие это название оттенки: просьба, страх, упрек, радость, то есть передает субъективную модальность:

Ишала багьадур дурхlялизи беда хlуни, гьалмагъ сельсовет. – «Передайте его храброму сыну, товарищ сельсовет».

Амма Маржанни тиладибариб: «Гьиммаркlуд, Арслан-ада, Любовь набчил имцlали ралриркур. «Но Маржан попросила: «Не расставивайся, дедушка-Арслан, Любови со мной лучше жить».

Таким образом, в прозаических произведениях Хабиба Алиева весьма часто используются такие сложные синтаксические конструкции, как сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Это в значительной мере обусловлено особенностями индивидуально-авторской манеры письма. Вместе с тем проза писателя не перегружена тяжеловесными сложными конструкциями.

Библиографический список

1. Алиев Х. *Дни поздней осени*. Махачкала, 1989.
2. Алиев Х. *Червоточина.* Махачкала, 1983.
3. Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке (к проблеме предложения).* Махачкала, 1969.
4. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка.* Москва, 1971.
5. Вовк В.Н. *Языковая метафора в художественной речи.* Киев, 1986.
6. Ярцева В.Н. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.

References

1. Aliev H. *Dni pozdnej oseni.* Mahachkala, 1989.
2. Aliev H. *Chervotochina.* Mahachkala, 1983.
3. Abdullaev Z.G. *Sub`ektno-ob`ektnye i predikativnye kategorii v darginskom yazyke (k probleme predlozheniya).* Mahachkala, 1969.
4. Abdullaev Z.G. *Ocherki po sintaksisu darginskogo yazyka*. Moskva, 1971.
5. Vovk V.N. *Yazykovaya metafora v hudozhestvennoj rechi*. Kiev, 1986.
6. Yarceva V.N. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 811.351.2 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01013

***Gabibullaeva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Daghestanian Languages Department, Daghestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat 79@mail.ru*

THE ROLE OF PARTS OF SPEECH IN THE FORMATION OF ARTISTIC MEANINGS IN THE WORKS OF HABIB ALIYEV. The article defines the potential of parts of speech in the prose works of Habib Aliyev. The writer 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 visual means. It is noted that in artistic speech, the noun has two functions: informative and aesthetic.

They are used by the author to enhance the expressiveness and, of course, the effectiveness of the text. The verb is used in the texts of works of art, primarily to convey the movement that expresses the dynamics of the surrounding world and the spiritual life of a person. The use of adjectives is dictated by the need to describe the character's appearance in detail. The use of adjectives when depicting the surrounding world in a literary text is a kind of stylistic device.

Key words: **Dargin language, the writer's language, parts of speech, noun, adjective, verb, numeral, pronoun, adverb, lexical-semantic, morphological-syntactic and lexical-syntactic means.**

***П.М. Габибуллаева,** канд. филол. наук, зав. каф. дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: patimat 79@mail.ru*

РОЛЬ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СМЫСЛОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА

В предлагаемой статье определяется потенциал частей речи в прозаических произведениях Хабиба Алиева. Писатель использует 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. Отмечается, что в художественной речи имени существительному свойственны две функции: информативная и эстетическая. Они употребляются автором в целях усиления выразительности и, конечно, действенности текста. Так, глагол используется в текстах художественных произведений, прежде всего, для передачи движения, выражающего динамику окружающего мира и духовной жизни человека. Обращение к прилагательным диктуется необходимостью в деталях обрисовать внешность героя. Употребление прилагательных при изображении окружающего мира в художественном тексте является своеобразным стилистическим приемом.

Ключевые слова: **даргинский язык, язык писателя, части речи, существительное, прилагательное, глагол, числительное, местоимение, наречие, лексико-семантические, морфолого-синтаксические и лексико-синтаксические средства.**

Как известно, художественный стиль является функциональным стилем речи, который применяется в художественной литературе. Художественный текст воздействует на воображение и чувства читателя, передаёт мысли и чувства автора, использует всё богатство лексики, возможности разных стилей, характеризуется образностью, эмоциональностью речи. В художественном произведении слово не только несет определенную информацию, но и служит для эстетического воздействия на читателя при помощи художественных образов. Чем ярче и правдивее образ, тем сильнее он воздействует на читателя [1 – 5].

В произведениях Хабиба Алиева части речи играют существенную роль в формировании художественных смыслов.

Имена *существительные* используются с целью предметно-образной конкретизации описаний в сочетании с другими частями речи. Они обычно применяются писателем в целях усиления выразительности, придают тексту особое звучание, довольно часто привлекаются как средство речевой характеристики героев. В произведениях Хабиба Алиева имена существительные часто приобретают конкретное значение, заключают в себе значительный потенциал, связанный с экспрессивными возможностями. Например:

Нуша авалра хъяша, нешла гьунарагарти, амма ч1умаси ях1ла, сабурла ва бузерила някъбачи хъардикира. – «Если вспомнить, сколько труда вложила в наше воспитание мама, которая одна взвалила на свои хрупкие плечи наше воспитание». *Неш ц1яб шалалис арилзи ва кьанни барх1ехъ карилхьи.* – «Мама вставала ранним утром, а ложилась спать поздно ночью». *Хъумартес х1едирех1е нушани я нешла шаласи сипат, я илала х1ер.* – «Невозможно забыть ни светлый образ матери, ни ее родной взгляд». *Илх1елицун сабри нуни ванзализибадси вацала т1ярхъиличи пикри бях1чиаибси.* – «Только тогда мы обратили внимание на крысиную нору». – *Сяг1ятличивра имц1али узули, уршили к1ат1аличил дярхъла бух1нала убилчебариб.* – «Проведя больше часа в поисках, сын лопатой перерыл весь сарай». *Вацала т1ярхъи биалли дярхъла г1елабси анхълизиб даимбиублири.* – «А крысиная нора вела в заднюю часть сада» [1, с. 28].

В тексте художественных произведений авторы часто используют прилагательные. Имена прилагательные в даргинском языке разнообразны и многочисленны. Они 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. Миц1ираг чула* ***ванати*** *дурхъбази, жанивартн чула дишт1ати пукьнази диг1яндикилри. Галга агарти* ***дац1ти*** *ургуба яра авлахъ дахъ* ***ц1ахти*** *диргу.* ***Гьалабла*** *адамта чула хъула х1ярлизиб сегьуна-биалра галга убалтусири, къяна-чякали пукьалра барес или. Ургубалар къяна-чяка, камдиублн сари, дахъал* ***дишт1ати*** *г1инзурби деткахъили сари, къакъбунира камдиублн сари* [1, с. 28].

Таким образом, в художественной литературе сложилась богатая традиция стилистического освоения прилагательных-эпитетов в различных описаниях, прежде всего, в пейзажных зарисовках.

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 [4, с. 34].

Они служат для создания эмоционально-лирического, оценочного образа. Эмоционально-оценочный компонент в высказывании является одной из главнейших проблем стилистики и играет важную роль в определения особенностей художественной речи.

В произведениях Хабиба Алиева эпитеты употребляются для создания внешнего и внутреннего облика персонажа. Произведения писателя изобилуют разнообразием эпитетов как при создании портретной характеристики героев, так и их характеров. Это связано с тем, что для писателя важно не столько показать внешнюю красоту, сколько выразить свое особенное, драгоценное отношение к герою.

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.

Хабиб Алиев широко использует числительные. В его текстах числительные играют не последнюю роль в воплощении авторского замысла. Функции, выполняемые числительными, 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 выполняют также информативную и экспрессивную функции.

Хангиши мякьларадван т1амри аргъили шуряхъибгу, ***шел-урегал*** *дурхlяла кьукья чебаиб.* – «Хангиши услышал голоса, оглянулся – группа из пяти – шести детей».

Хангишини ***кlелра*** *някъ т1инт1дариб ва гьалаб убикибти* ***кlел-хlябал*** *хъяша хъябруцбуциб, чедихьили хlулбира сабира сунела михъирличи гъяжбариб.* – «Хангиши раскрыл руки и первых попавшихся двоих – троих ребятишек обнял, закрыв глаза, прижал их к груди» [2, с. 69].

Халкьли, ургаб ***кlел-хlябал*** *сагlятла замана бикахъили, саби бегlти хъуми диршлри.* – «Люди, найдя два – три часа, собирали урожай на собственных полях».

В прозе Хабиба Алиева отмечается особая частотность местоимений. 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 вачаварахъили дигули ах1енра.* – «Я не хочу, чтобы ты волновался о чем-нибудь».

Местоимения также помогают сохранить безымянность героя, они придают художественной речи искренность, задушевность, взволнованность.

Широко используется писателем и глагольная лексика. Исследователи отмечают, что глагол со всей его богатой семантикой, с характерными ему грамматическими значениями и формами является неисчерпаемым источником экспрессии, используясь для передачи любого движения, выражения динамики окружающей реальности и духовной жизни общества. Следует отметить, что глагол в целом занимает особенно значимое место в художественной речи. Здесь писатели используют его для отображения различных картин, сцен, движений предметов и событий, 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 образности и конкретизации художественной речи [4, с. 34].

Для художественного повествования или описания характерна постепенность в передаче события, действия, движения, состояния, мысли, чувства как осуществляющихся во времени, как бы «дробность» изображения и отсюда – эстетически обусловленная последовательность глаголов» [5, с. 23].

Сравним стилистическое использование глаголов в прозе Хабиба Алиева: *Ши-алав кьасурбарти хъулри сари, гьалар илди гьат1ира дишт1ати* ***дири*** *ва кьаркъала луцрачил* ***дек1ардарибти дири****. Кьаркъала къалала луцри гьалабла дунъяла* ***букьурли баибси*** *урц1адеш ва вег1дешла къарциндеш саблин* ***тяйдидариб,*** *кьаркъуби шанта хъулри* ***дарес пайдаладариб****, хъуми* ***дархдяхъили халадаахъиб****. Амма сецад* ***дяг1ударили диалра****, илдачиб гьачамлис трактор-лис* ***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 образа. Порою одно действие имеет большую значимость, чем целый ряд перечисления действий и поступков.

Глаголы используются автором для метафоризации и в прямой речи, и в диалогах, и для передачи психологического портрета героя, для передачи различных видов движения, жестов, действий человека. Метафоризация увеличивает его выразительные возможности, помогает переосмыслению и т.д.

Наши наблюдения показали, что в художественной речи глагольные конструкции преобладают над именными конструкциями. 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 [3, с. 49].

Таким образом, различные глагольные формы даргинского языка широко используются писателем с целью стилистического применения и 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.

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 туъ 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* ***ишбарх1и*** *кьац1ла кесек беркунси ах1ен, амма гушли ах1енра.*

Через наречия передается интенсивность проявления качества, динамизм действия. Ведь неслучайно в их составе много экспрессивно окрашенных слов.

Таким образом, части речи даргинского языка в определенных поэтических контекстах могут «наполняться» дополнительными значениями. Они становятся смысловой и эмоциональной доминантой текста. Тем самым достигается выразительность произведений, что делает их более привлекательными для прочтения.

Библиографический список

1. Алиев Х. *Дни поздней осени*. Махачкала, 1989.
2. Алиев Х. *Червоточина*. Махачкала, 1983.
3. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык: в 3 т. Москва: Наука,1993.
4. Вовк В.Н. *Языковая метафора в художественной речи*. Киев, 1986.
5. Кожина М.Н. *О диалогичности письменной научной речи*: учебное пособие по спецкурсу. Пермь: Издательство Пермского университета, 1986.

References

1. Aliev H. *Dni pozdnej oseni*. Mahachkala, 1989.
2. Aliev H. *Chervotochina*. Mahachkala, 1983.
3. Abdullaev Z.G. Darginskij yazyk: v 3 t. Moskva: Nauka,1993.
4. Vovk V.N. *Yazykovaya metafora v hudozhestvennoj rechi*. Kiev, 1986.
5. Kozhina M.N. *O dialogichnosti pis'mennoj nauchnoj rechi*: uchebnoe posobie po speckursu. Perm': Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 1986.

Статья поступила в редакцию 01.10.20

УДК 811.35 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01014

Kurbanova E.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

Ibragimova G.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPOSITE WORD FORMATION IN DARGINIAN AND ENGLISH LANGUAGES. In this paper, an attempt is made to outline ways and approaches to contrasting one of the most important ways of word formation – word composition in languages with different structures. Selection problems due to the fact that existing works on contrastive word-formation focused on of affixation due to its specific weight in most languages and also because of a more regular, systematic nature of affixation in comparison with the compounding. Word composition is a method of word-formation nomination that uses two or more signifiers available in the semiotic inventory of a given language for a new signifier that is involved in the semantic and conceptual sphere of the language. It is noted that a

comparative analysis of complex words of the Dargin and English languages has shown that the main carrier of this system is the far-right morphological component. However, there is a significant layer of words in which the distribution of the defined and the defining attribute takes irregular forms.

Key word: **comparative study of composite word-formation, Dargwa, English, compounding, affixation, derivational category.**

***Э.О. Курбанова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственного университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
***Г.Х. Ибрагимова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственного университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПОЗИТНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной работе предпринимается попытка наметить пути и подходы к противопоставлению одного из важнейших способов словообразования – словосложения в разноструктурных языках. Выбор проблемы обусловлен тем, что в имеющихся работах по сопоставительному словообразованию преимущественное внимание уделяется аффиксации из-за ее удельного веса в большинстве языков, а также в силу более регулярного системного характера аффиксации по сравнению со словосложением. Словосложение представляет собой способ словообразовательной номинации, использующийся для нового означаемого, вовлекающий в семантико-понятийную сферу языка два или более имеющихся в семиотическом инвентаре данного языка означающих. Отмечается, что сопоставительный анализ сложных слов даргинского и английского языка показал, что главным носителем данной системы является крайне правый морфологический компонент. Однако существует значительный пласт слов, в которых дистрибуция определяемого и признака определяющего принимает иррегулярные формы.

Ключевые слова: **сопоставительное исследование, композитное словообразование, даргинский язык, английский язык, словосложение, аффиксация, словообразовательная номинация.**

В последние годы в языкознании большое внимание уделяется как к сопоставительному языкознанию, так словообразовательной номинации. Становление сопоставительного языкознания было вызвано развитием и дальнейшим совершенствованием методологии лингвистических исследований. Важно отметить, что изначально существующие сопоставительные исследования восходят к глубокой древности, поскольку сама общественная практика, потребности перевода, вопросы составления справочных учебных пособий по иностранным языкам вынуждали к сравнению языков [1 – 7].

Накопленный таким образом исследовательский материал, безусловно, послужил толчком для возникновения лингвистической типологии и сравнительно-исторического метода. Но сопоставительное языкознание складывается как особое направление в языкознании лишь в последние десятилетия.

Для того чтобы сопоставительный метод превратился в строгую лингвистическую методику, которая учитывает соотношение содержательных и формальных аспектов языков, необходим был особый уровень развития теоретического языкознания. Этот уровень был достигнут во второй половине XX века после появления новаторских работ исследователей.

«Лингвистика оказалась вооруженной основополагающей идеей принципиальной эквивалентности семантико-содержательных сторон всех языков, а материальные и структурные аспекты стало возможным рассматривать как те или иные способы проецирования глубинных понятийных категорий в поверхностной структуре языков. Таким образом, витавшая в воздухе идея, что человеческий язык в основе своей един, стала получать зримые очертания, а сопоставительное языкознание обрело теоретическую и методологическую основу» [3, с. 126].

В определенной мере прояснилось и его место в ряду других лингвистических дисциплин. Результаты сопоставительного исследования являются эмпирическим материалом лингвотипологии, в том числе и для внутриязыковых универсалий.

Общая теория языка как бы стоит над сопоставительным и типологическим языкознанием, находясь с ними в обратной связи, черпая в них материал для обобщений относительно параметральных характеристик языка, в то же время вырабатывая одновременно методологию лингвистического поиска и необходимый минимум понятийного и категориального аппарата.

Любое лингвистическое исследование, в том числе и сопоставительное, имеет своей отправной точкой выбор методологической установки: либо от формы к содержанию, либо от содержания к форме. Также возможно и последовательное совмещение обоих подходов. В современной лингвистике предпочтителен второй подход, так как общенаучная методология также утверждает его. Подход к ее решению может быть только дифференцированным. Решающим фактором все-таки должна стать система упорядоченная, моделируемая, подвергаемая сопоставительному анализу.

При изучении способов номинации выявляется, что сложные образования являются важнейшим ее средством в ряде языков, и пополнение словарного состава в этих языках происходит путем словосложения.

Изучение всех сторон словосложения связано с решением значительного количества проблем. Достаточно сказать об определении самого понятия сложного слова и его критериев.

Словосложение представляет собой способ словообразовательной номинации, использующий для нового означаемого, вовлекаемого в семантико-понятийную сферу языка два или более имеющихся в семиотическом инвентаре данного языка означающих. Принципиальное значение в данном случае имеет то обстоятельство, что при создании сложного слова происходит соединение двух категорематических знаков, в отличие от деривации, где аффикс является носителем не лексического, а обобщенного словообразовательного значения. Как следствие, отношение между производящими и произведенными [2, с. 24] в композитном словообразовании характеризуется значительно большей степенью, чем это наблюдается при аффиксации. Сложные слова гораздо чаще бывают отягощены добавочными, немотивированными семантическими компонентами, они больше подвержены стилистическим метаморфозам – метафоризации, метонимизации и т.д. Особенно отчетливо заметны различия между композитами и дериватами при анализе их ономасиологической структуры.

Согласно теории М. Докулила, всякое произведенное имеет единую двучленную ономасиологическую структуру: понятийную основу его составляет ономасиологический принцип, а модифицирующий член – ономасиологический признак. Таким образом, создание сложного, аффиксального или конвертированного слова есть, по сути, отражение словообразовательными средствами универсальной мыслительной операции.

Сопоставительный анализ сложных слов даргинского и английского языков показал, что главным носителем данной системы является крайне правый морфологический компонент. Однако существует значительный пласт слов, в которых дистрибуция определяемого и признака определяющего принимает иррегулярные формы. В целом в ряде из них наблюдается смена локаций базиса и признака. Например: англ. court-martial – «трибунал» (court «суд» + martial – «военный»; knight-errant – «странствующий рыцарь» (knight – «рыцарь» + errant – «странствующий»);

дарг. буркьа-кьяса «старикашка» (буркьа – «ненужный» + кьяса – «костыль»), вайгъабза – «подлец» (вай – «плохой» + гъабза – «мужчина»), гьими-кьяс – «злость» (гьими – «злой» + кьяс – «зависть»), абдал-мех1ур – «безумец» (абдал – «дурак» + мех1ур – «безумный») и т.д.

В сложных словах экзоцентрического типа базис оказывается вовсе не экстериоризованным:

англ. dimvit – «тупица» (dim – «затуманенный» +vit – «ум»), pinchpenny – «скряга» (pinch – «сжимать» + penny – «пенни»);

дарг. ири-ханжал – «оружие» (ири – «пояс» + ханжал – «кинжал»), ц1адирхъ – «огниво» (ц1а – «огонь» + дирхъ – «бьет»), х1ябкьяшан – «треножник» (х1яб – «три» + кьяш – «нога»), кьар-шин – «зелень» (кьар – «трава» + шин – «вода») и т.д.

Особняком стоят сложные слова аддитивного и копулятивного типов, в которых невыраженным является ономасиологический признак [1, с. 4].

В отличие от экзоцентрических сложных слов, в которых ономасиологический базис легко восстанавливается путем отнесения данного произведенного к той или иной ономасиологической (словообразовательной) категории, восстановление словообразовательного признака принципиально невозможно, что вынуждает нас признать их ономасиологическую структуру ущербной. Например:

англ. cook-waitress «повар-официантка» (cook – «повар» + waitress – «официантка»), silver-lead – «сплав серебра и свинца» (silver – «серебро» +lead – «свинец»).

дарг. шалбар-х1ева – «одежда» (шалбар – «брюки» + х1ева – «платье»), кьац1-шин – «хлеб-соль» (кьац1 – «хлеб» + шин «вода»), л1т1и-г1ябул – «подкова» (лут1и – «дно» + г1ябул – «гвоздь») и т.д.

Очерченные выше структурно-семантические и номинативные особенности сложных слов наводят на мысль о том, что сопоставительное исследование, базирующееся только на принципе «от содержания к форме», неизбежно будет страдать ограниченностью. Как уже указывалось, возможно компромиссное решение, сводящееся в общем виде к необходимости симбиоза в рамках одного

исследования двух методологических принципов как имеющих различную направленность и объяснительную силу.

Процедура анализа начинается с рассмотрения структурных, поверхностных аспектов процессов словосложения, т.е. с того, что поддается непосредственному наблюдению. Задача такого анализа – индуцирование в эмпирическом материале рассматриваемых языков обобщенных структурных типов – моделей, «при которых естественным путем группируются факты данной стороны языка» [5, с. 11] и которые уже в силу своей обобщенности обладают значительной степенью интенсивности. В современных монолингвистических исследованиях продуцируются самые разнообразные модели: структурно-морфологические, лексико-семантические и другие модели внутреннего синтаксиса сложных слов и иные. Важно стремиться к максимальной формализации исследования, не забывая при этом об описании и сравнении.

Лингвистические исследования, отталкивающиеся от формы или структуры языковых единиц, имеют длительную историю и могут считаться традиционными. Такая методика, в общем, не вызывает особых затруднений.

При подходе «от содержания к форме» целесообразно использовать аппарат падежной грамматики. Падежная грамматика дает набор глубинных семантических категорий – падежей, являющихся универсальными в естественных языках мира и могущих вследствие этого быть использованными в качестве сопоставления. Универсальность падежных категорий заключается в том, что все они неизбежно находят реализацию в поверхностной структуре языка, в тех его подсистемах, которые структурируют отношения и связи между языковыми сущностями – синтаксисе, морфологии и словообразовании.

В задачу сопоставительного исследования словосложения как раз и входит выяснение закономерностей и масштабов объективации в сложных лексических единицах глубинных падежных значений.

Большую помощь в решении этой задачи может оказать составление специальной матрицы, в которой необходимо предусмотреть все возможные реализации падежных значений в структуре композитов. Очевидно, эти реализации осуществляются как отдельными значениями, так и парами значений.

При сопоставительном анализе словосложений даргинского и английского языков важно не только рассмотрение композитов наряду с другими способами словообразования, но и осуществление комплексного анализа различных словообразовательных моделей сложных слов, принадлежащих различным частям речи, при этом данные модели сопоставляются с соответствующими моделями английского языка.

Так определяются общие типологические признаки в исследуемых языках и выявляются расхождения между ними, обосновываются причинно-следственные связи, вызывающие эти расхождения на фоне структурных различий сопоставляемых языков, которые демонстрируют принадлежность к разным системам.

Основными методами такого исследования являются сопоставительный и трансформационный методы, посредством которых семантика композита раскрывается через лежащее в его основе словосочетание или предикативную единицу.

Использовать, достаточно богато представленный в даргинском языке арсенал сложения корневых морфем для производства новых слов, не прибегая при этом к полисемии и омонимии, позволяет данному языку агглютинативность. И, как доказывают на материалы, английский язык с его тенденцией к аналитизму, в данном случае обнаруживает сходство с даргинским. Но в английском языке, в отличие от даргинского, параллельно более развиты многозначность и семантическая номинация. Таков в общих чертах один из возможных подходов к сопоставительному исследованию словосложения в двух генетически неродственных языках.

Сопоставительный анализ сложных образований в исследуемых языках на структурном уровне показывает, что в них сложные слова могут внешне не отличаться от словосочетаний. Именно цельнооформленность сложных слов и выступает в качестве основной критерии. Говоря об орфографическом показателе цельнооформленности сложного слова, отметим, что и в даргинском, и в английском языках они пишутся слитно, раздельно или через дефис.

Таким образом, сопоставительный анализ словосложений современного даргинского и английского языков показывает, что словосложение является одним из продуктивных способов пополнения словарного состава исследуемых языков и проявляет типологические признаки. Словосложение используется в английском языке с древнейших времен и характерно для всей германской группы языков. При этом словосложение охватывает все части речи английского языка. Хотя традиционно считалось, что данный вид словообразования не характерен для английского глагола, реверсальные глаголы сложной структуры довольно широко представлены в современном английском языке.

В современном даргинском языке словосложение также проявляет особую активность и в именном, и в глагольном словообразовании. Тот факт, что в даргинском языке словосложение широко распространено, может служить предпосылкой для появления новых словопроизводительных суффиксов.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование. *Языковая номинация: виды наименований*. Москва, 1977.
2. Кубрякова Е.С. Категория падежной грамматики и их роль в сравнительно-типологическом изучении словообразовательных систем славянских языков. *Сопоставительное изучение словообразования в славянских языках*. Москва, 1987.
3. Савельев М.Л. *Словообразование в русском языке*. Москва, 1990.
4. Фролова Л.С. Сопоставительный анализ системной организации специальной лексики. *Актуальные проблемы сравнительного языкознания*: сборник научных трудов. Москва: МГИИЯ, 1989; Выпуск 328.
5. Ярцева В.Н. О сопоставительном методе изучения языков. *Филологические науки.* 1961; № 1.
6. Гасанова У.У. *Словарь пословиц и поговорок даргинского языка*. Махачкала, 2018.
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. Kubryakova E.S. Teoriya nominacii i slovoobrazovanie. *Yazykovaya nominaciya: vidy naimenovanij*. Moskva, 1977.
2. Kubryakova E.S. Kategoriya padezhnoj grammatiki i ih rol' v sravnitel'no-tipologicheskom izuchenii slovoobrazovatel'nyh sistem slavyanskih yazykov. *Sopostavitel'noe izuchenie slovoobrazovaniya v slavyanskih yazykah*. Moskva, 1987.
3. Savel'ev M.L. *Slovoobrazovanie v russkom yazyke*. Moskva, 1990.
4. Frolova L.S. Sopostavitel'nyj analiz sistemnoj organizacii special'noj leksiki. *Aktual'nye problemy sravnitel'nogo yazykoznaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: MGIIYa, 1989; Vypusk 328.
5. Yarceva V.N. O sopostavitel'nom metode izucheniya yazykov. *Filologicheskie nauki.* 1961; № 1.
6. Gasanova U.U. *Slovar' poslovic i pogovorok darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
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 01.10.20

УДК 811.161.1.06 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01015

***Magomedov D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Russian Language with a course in the preparatory department, Dagestan State Medical University Makhachkala E-mail: m.daniyal@yandex.ru*

***Magomedova Kh.M.,** Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Russian language Department of the 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*

***Kurbanova O.V.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language at Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Olgavlad1967@yandex.ru*

FEATURES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE IN POLYETHNIC ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN). The article analyzes features of teaching Russian as a foreign language, due to the national and cultural specifics of multi-ethnic Dagestan. The goal of teaching foreign students the Russian language is to prepare competitive specialists, the formation of a tolerant personality, the acquisition of the necessary knowledge, skills for professional communication. The priority direction in the development of methodological knowledge in the field of teaching Russian as a foreign lan-

guage is research of an interdisciplinary nature, revealing the ethnopsychological, ethnocultural, linguistic features of foreign students as a subject of the educational process and aimed at finding ways to optimize learning. The authors conclude that when teaching Russian as a foreign language in a multicultural environment, it is necessary to focus not only on standard approaches in the teaching method, but also to organize the educational process in such a way as to not only teach foreign students to use a variety of language tools in different conditions of language communication, but also to prepare them for the effective establishment and maintenance of the necessary social contacts.

Key words: **Russian as a foreign language, intercultural communication, multi-ethnic environment, foreign students, linguistic and cultural adaptation.**

Д.М. Магомедов, *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», 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. Зебалиева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: nailya.zerbalieva@mail.ru*

О.В. Курбанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: Olgavlad1967@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)

В статье анализируются особенности преподавания русского языка как иностранного (РКИ), обусловленные национально-культурной спецификой полиэтнического Дагестана. Целью обучения иностранных студентов русскому языку является подготовка конкурентоспособных специалистов, формирование толерантной личности, приобретение необходимых знаний, умений, навыков для профессиональной коммуникации. Приоритетным направлением в развитии методического знания в области преподавания русского языка как иностранного являются исследования междисциплинарного характера, раскрывающие этнопсихологические, этнокультурные, языковые особенности иностранных студентов как субъекта образовательного процесса и направленные на поиск путей оптимизации обучения. Авторы приходят к выводу, что при обучении русскому языку как иностранному в поликультурной среде необходимо ориентироваться не только на стандартные подходы в методике преподавания, но и организовать учебный процесс таким образом, чтобы не только научить иностранных студентов пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных условиях языкового общения, но и подготовить их к эффективному установлению и поддержанию необходимых социальных контактов.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, полиэтническая среда, иностранные студенты, лингвокультурная адаптация.**

Известно, что хорошее знание русского языка позволяет иностранным студентам в полной мере обладать профессиональными и личностными качествами, обеспечивает им приоритетную востребованность и устойчивую конкурентоспособность на российском и международном рынке труда, дает широкие возможности самореализации в новейших областях знаний, в сферах профессиональной деятельности и общественной жизни. Основа профессиональной деятельности закладывается у иностранных студентов непосредственно при обучении в вузе [1 – 10].

Проблема адаптации иностранных учащихся к жизни и учебе в России является одним из центральных вопросов, рассматриваемых сегодня в методике преподавания РКИ в целом и в рамках полиэтнической среды в частности. Методические и психолого-педагогические исследования протекания адаптации иностранных студентов показывают, что их привыкание к образовательной среде и к жизни в России в целом во многом зависит от их принадлежности к той или иной этнической общности, национальной культуре [1, с. 79].

Проблема разработки принципов управления процессами адаптации в практике обучения русскому языку иностранных учащихся в условиях полиэтнической среды влечет за собой необходимость решения более частных научных, методических и практических задач. Для иностранных студентов в начале учебного семестра актуальна социальная сфера адаптации − установление неформальных социальных связей в основном с представителями своей страны, культуры. В конце учебного семестра − наращивание формальных и неформальных социальных связей с представителями других культур и принимающим сообществом. Большое значение имеет также культурная сфера адаптации, когда иностранные студенты знакомятся с новыми культурными образцами, с образом жизни и основными жизненными приоритетами, а также традициями, формами досуговой деятельности в принимающем обществе.

Русский язык является для иностранных студентов, с одной стороны, содержанием обучения, подлежащим усвоению, с другой – инструментом познания иной культуры, освоения иной социокультурной среды, овладения профессиональными знаниями, навыками и умениями. Ежегодно число иностранных студентов, прибывающих в Республику Дагестан, только увеличивается, что актуализирует проблему обучения их русскому языку. Студенты, приезжающие в Дагестан из разных стран мира, оказываются в полиэтническом пространстве русскоязычного мира.

Как отмечают многочисленные авторы [1 – 3 и др.], в настоящее время существует определённая необходимость применения этноориентированного подхода при практической реализации в процессе обучения русскому языку проблемы адаптации иностранных студентов к условиям полиэтнической среды. Именно такая среда существует в многоязычной республике Дагестан [7, с. 124].

При этом знание русского языка иноязычными студентами является важным условием эффективного межкультурного взаимодействия иностранных студентов в полиэтнической среде Республики Дагестан.

В Республике Дагестан обучение русскому языку как иностранному традиционно осуществляется в группах, имеющих интернациональный состав. Процесс формирования групп определяется различным уровнем владения русским языком слушателями.

В то же время в интернациональных группах может существовать определённая опасность возникновения межэтнических конфликтов между слушателями, основанных на различиях в религии, культуре и т.д. Учёные-исследователи данной проблемы отмечают, что различные системы образования в странах, различные языки, отличные подходы к воспитанию затрудняют реализацию системной подачи материала, а также выбор формы практических занятий.

Преподаватель РКИ должен учитывать особенности каждого студента, однако сосуществование в поликультурной среде вносит свои коррективы. Обучение РКИ в полиэтнической среде имеет свои преимущества. В процессе обучения русскому языку иностранные студенты вынуждены вступать в диалог с представителями других стран, языков и культур. В этой ситуации коммуникация между студентами возможна исключительно на русском языке, что позволяет быстрее адаптироваться к социокультурной среде, ускорить процесс восприятия и усвоение русского языка [6, с. 186].

Создание межкультурного взаимодействия – это одно из важнейших условий успешного образовательного процесса в полиэтнической среде. Знания студентов о своей родной стране и культуре следует дополнять знаниями о традициях других стран и культур и о способах их отражения в речи и языке.

Обязательным условием при обучении РКИ в группе, состоящей из представителей различных национальностей, является воспитание толерантности по отношению друг к другу, создание дружеской атмосферы не только в аудитории, но и за пределами учебного заведения.

В поликультурной, многонациональной РеспубликеДагестан обучение русскому языку иностранных студентов имеет свои уникальные особенности. Данная специфика продиктована, прежде всего, многообразием культурных ценностей региона, проблемами межнационального общения народов, населяющих республику. В целом это может препятствовать формированию у иностранных студентов единой лингвистической и социокультурной картины России.

Республика Дагестан привлекает иностранных студентов большим спектром образовательных услуг. Здесь расположены следующие известные вузы:

- Дагестанский государственный университет;
- Дагестанский государственный медицинский университет,
- Дагестанский государственный технический университет;
- Дагестанский государственный педагогический университет и др.

Данные учебные заведения на практике реализуют принципы межкультурного образования в полиэтнической среде.

Как показывает наш опыт, одной из основных проблем, с которой сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения в вузах Дагестана, является недостаточный уровень владения русским языком, что препятствует как бытовой

коммуникации, так и овладению выбранной ими специальности. Недостаточно высокий уровень практического владения русским языком создает иностранным студентам значительные сложности в освоении своей специальности и овладении определенными компетенциями, которые позволили бы им пользоваться русским языком в различных областях будущей профессиональной и научной деятельности, для самообразования и других целей [5, с. 135].

Огромный управленческий, научный и педагогический опыт в области межкультурной коммуникации, накопленный преподавателями и сотрудниками, позволил стать этим вузам важными научными центрами в области межкультурной коммуникации и инновационной педагогики, предоставляющими широкие возможности проведения исследований, направленных на изучение языковых, этнокультурных и этнопсихологических особенностей иностранных студентов [2, с. 87].

Для иностранных студентов пребывание в любой стране с незнакомой культурой и языком всегда сопряжено с трудностями адаптивного и психологического характера. Первоначальные трудности для иностранных студентов в Дагестане связаны не только с географической отдаленностью от дома, но и с психологической неготовностью к местной действительности. У иностранных студентов всегда складывается определенный набор представлений и стереотипов о стране, куда он направляется. В Дагестане иностранные студенты сталкиваются с проблемой непонимания, какую культуру они должны воспринимать как местную, какую должны усвоить, чтобы интегрировать в общество. На занятиях же по русскому языку как иностранному все-таки формируется классическое представление о русской культуре, ее культурном наследии и богатстве. Преподаватель должен выстроить курс занятий по русскому языку как иностранному, прежде всего, с учётом национально-культурной специфики региона [9, с. 41].

Языковой эталон, к которому стоит стремиться иностранному студенту, – это нормированный русский литературный язык. Однако, находясь вне образовательного процесса, иностранные студенты усваивают просторечия, территориальные диалекты и сленг. Задача преподавателя в данном случае сводится не только к обучению нормированному языку, но и объяснению узуальности понятий. Таким образом, уже на начальном этапе может возникнуть необходимость введения синонимических рядов и разграничения стилистических оттенков. Накопление лексического запаса русских слов не ограничивается рамками учебного процесса, а происходит в немалой мере посредством социально-бытового общения. Проблема состоит в том, что некоторые махачкалинцы зачастую не владеют нормами современного русского языка и не соблюдают их. Во время коммуникации с местными носителями русского языка иностранцы невольно усваивают стилистически окрашенную лексику, междометия с национальным колоритом, слова-паразиты, отклоняющиеся от нормы грамматические и синтаксические конструкции. В этой ситуации преподавателю стоит акцентировать внимание на наиболее частотных ошибках, подчеркивая, что при овладении нормами русского языка иностранный студент будет восприниматься как образованный человек, и коммуникация будет складываться более успешно [4, с. 126].

Лексический материал хорошо усваивается при чтении текстов, так как они объединены по тематическому принципу. Подбирая материал для чтения, преподаватель должен ориентироваться на лингвокультурный подход в обучении языку.

При изучении темы «Праздники» включаются тексты, содержащие региональный компонент, содержащий разнообразные материалы о традиционных праздниках народов Дагестана: Ураза Байрам, Курбан Байрам, Навруз и т.д.

Элементы национально-культурных реалий можно включить в упражнения, тексты для прослушивания и в первую очередь в речь преподавателя. Сюда же можно отнести употребление типичных для Дагестана имен собственных: человеческих имен, названий городов, сел и т.д.

При изучении раздела «Природа», преподавателю будет очень удобно обратиться к таким темам, как «Времена года», «Окружающая среда», включая соответствующую лексику. Студенты лучше усваивают то, что они видят своими глазами. Для того чтобы иностранный студент ощущал себя комфортно в поликультурной среде, он должен чувствовать себя частью единого культурного и социального потока. Решением такой проблемы может стать организация фестивалей и праздников по примеру праздника «День национальностей», где студенты представляют национальную кухню своего народа, подготавливают творческие номера в национальных костюмах, например, исполняют народные песни и танцы.

Иностранные студенты обязательно должны иметь возможность выступать не только в роли зрителя на воспитательных мероприятиях, но и непосредственного участника, должны видеть интерес и к их родной культуре, понимать, что никто не настроен враждебно по отношению к ним. В плане языка такие мероприятия полезны тем, что, рассказывая о традициях и обычаях своего народа и своей страны, студенты закрепляют и отрабатывают навыки говорения на иностранном языке. В неформальной обстановке учащиеся чувствуют себя более раскованно, а поэтому им легко вступать в коммуникацию [3, с. 235].

Во время работы с иностранными студентами в полиэтнической среде преподаватель сталкивается с представителями разных культур, имеющими различные ценностные, этикетные установки. Особого внимания со стороны преподавателя требуют вопросы религии, конфессиональных различий, системы гендерных ролей, институтов брака и семьи, стереотипов вербального и невербального коммуникативного поведения в родных культурах студентов.

Например, при изучении одной из первых речевых тем – «Семья» – может вызвать трудности работа с арабскими студентами и студентами из других мусульманских государств, так как мусульманский этикет не допускает расспросов о женской части семьи [8, с. 409]. В межкультурной коммуникации внутри полиэтнической группы повышается роль русского языка как инструмента консолидации, формирования учебного коллектива, т.к. в процессе обучения РКИ учащиеся усваивают не только лингвистические знания.

Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному в поликультурной среде необходимо ориентироваться не только на стандартные подходы в методике преподавания, но и организовать учебный процесс таким образом, чтобы не только научить иностранных студентов пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных условиях языковой коммуникации, но и готовить их к эффективному установлению и поддержанию необходимых социальных контактов.

Библиографический список

1. Абдурахманова Э.Ю., Андриенко Н.И. Преподавание русского языка как иностранного в условиях поликультурного общества Северного Кавказа. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; № 8-1 (62): 70 – 73.
2. Магомедов Д.М. Формирование профессиональной речевой компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов. *Русский язык в современном мире*: материалы Региональной дистанционной научно-практической конференции (с международным участием). Махачкала: ДГМУ, 2014: 86 – 91.
3. Магомедов Д.М. Обучение конспектированию студентов-иностранцев подготовительного факультета. *Язык и литература: проблемы теории и практики*: материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала: ДГМУ, 2016: 234 – 235.
4. Магомедов М.И. Обучение иностранных учащихся русской письменной речи. *Оптимизация учебного процесса у иностранных студентов*: материалы второй учебно-методической конференции. Махачкала: ДГМУ, 2004: 124 – 127.
5. Магомедов М.И. Проблемы обучения русскому языку специальности иностранных студентов-медиков. *Русский язык и культура (изучение и преподавание)*. Москва, 2000.
6. Магомедов М.И., Хачиров Д.Г. Психолингвистические аспекты адаптации иностранных студентов в ДГМА. *Оптимизация учебного процесса у иностранных студентов:* материалы второй учебно-методической конференции. Махачкала, 2004: 186.
7. Пугачев И.А. *Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного*. Москва, 2011.
8. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития. *Сборник трудов участников Всероссийского семинара молодых ученых.* Томск, 2011: 406 – 411.
9. Шахова М.Х., Эфендиев И.И., Магомедов Д.М. *Учебное пособие к практическим занятиям по русскому языку как иностранному на материале научно-популярных медицинских текстов для студентов II и III курсов ДГМА*. Махачкала, 2015.

References

1. Abdurahmanova `E.Yu., Andrienko N.I. Prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyah polikul'turnogo obschestva Severnogo Kavkaza. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; № 8-1 (62): 70 – 73.
2. Magomedov D.M. Formirovanie professional'noj rechevoj kompetencii pri obuchenii russkomu yazyku inostrannyh studentov. *Russkij yazyk v sovremennom mire*: materialy Regional'noj distancionnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Mahachkala: DGMU, 2014: 86 – 91.
3. Magomedov D.M. Obuchenie konspektirovaniyu studentov-inostrancev podgotovitel'nogo fakul'teta. *Yazyk i literatura: problemy teorii i praktiki*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala: DGMU, 2016: 234 – 235.
4. Magomedov M.I. Obuchenie inostrannyh uchaschihsya russkoj pis'mennoj rechi. *Optimizaciya uchebnogo processa u inostrannyh studentov*: materialy vtoroj uchebno-metodicheskoj konferencii. Mahachkala: DGMU, 2004: 124 – 127.
5. Magomedov M.I. Problemy obucheniya russkomu yazyku special'nosti inostrannyh studentov-medikov. *Russkij yazyk i kul'tura (izuchenie i prepodavanie)*. Moskva, 2000.
6. Magomedov M.I., Hachirov D.G. Psiholingvisticheskie aspekty adaptacii inostrannyh studentov v DGMA. *Optimizaciya uchebnogo processa u inostrannyh studentov:* materialy vtoroj uchebno-metodicheskoj konferencii. Mahachkala, 2004: 186.
7. Pugachev I.A. *`Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 2011.
8. Rahimov T.R. Osobennosti organizacii obucheniya inostrannyh studentov v rossijskom vuze i napravlenie ego razvitiya. *Sbornik trudov uchastnikov Vserossijskogo seminara molodyh uchenyh.* Tomsk, 2011: 406 – 411.
9. Shahova M.H., `Efendiev I.I., Magomedov D.M. *Uchebnoe posobie k prakticheskim zanyatiyam po russkomu yazyku kak inostrannomu na materiale nauchno-populyarnyh medicinskih tekstov dlya studentov II i III kursov DGMA*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 05.10.20

УДК 821.133.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01016

Papadopulo M.M., *postgraduate, teacher, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: maria-ellinida@mail.ru

THE ROLE OF ANCIENT IMAGERY IN THE FIFTH NOVEL OF JEANNE FLOR'S *CONTES AMOUREUX.* The article, based on the material of the fifth novel of Jeanne Flor's *Contes Amoureux*, analyzes the role of ancient images, with the help of which the authors of the collection translate some of the main ideas underlying the new concept of love, the "vray amour" (if a beautiful young man falls in love with a girl, she must reciprocate, otherwise she will face the wrath of Venus and cruel punishment). The subject of the analysis is the images of Venus, Mars, Minos, Orestes, Alcinous, Paris, Hector, Parcae, Furies, Trojan war and related motifs. Referring to them allows us to trace the polemics of the authors of the collection with the Spanish court writer Juan de Flores (in one of his works, he describes a world hostile to lovers), as well as the transformation of the plot in relation to the fifty-eighth novel of Boccaccio's *Decameron*, which is the basis of the text being analyzed. The analysis of ancient images allows us to describe a new system of world order, which is reflected in the French novel, in which the place of the Christian God is occupied by Venus and Cupid.

Key words: **punishment, Cupid, Venus, love, sin, vray amour, Juan de Flores, short story, narrator**

М.М. Пападопуло*, аспирант, преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: maria-ellinida@mail.ru

РОЛЬ АНТИЧНОЙ ОБРАЗНОСТИ В ПЯТОЙ НОВЕЛЛЕ «ЛЮБОВНЫХ ПОВЕСТЕЙ» ЖАННЫ ФЛОР

В данной статье на материале пятой новеллы «Любовных повестей» Жанны Флор анализируется роль античных образов, при помощи которых авторы сборника транслируют некоторые из основных идей, лежащих в основе новой концепции любви «vray amour» (если в девушку влюбляется прекрасный юноша, она обязана ответить ему взаимностью, иначе ее ждет гнев Венеры и жестокое наказание). Предметом анализа являются образы Венеры, Марса, Миноса, Ореста, Алкиноя, Париса, Гектора, парок, фурий, Троянской войны и связанные с ними мотивы. Обращение к ним позволяет проследить полемику авторов сборника с испанским придворным писателем Хуаном де Флоресом (в одном из своих произведений он описывает мир, враждебный влюбленным), а также трансформацию сюжета по отношению к пятьдесят восьмой новелле «Декамерона» Боккаччо, лежащей в основе разбираемого текста. Анализ античных образов позволяет описать новую систему мироустройства, нашедшую отражение во французской новелле, в которой место христианского Бога занимают Венера и Амур.

Ключевые слова: **наказание, Амур, Венера, любовь, грех, vray amour, Хуан де Флорес, новелла, рассказчица.**

Сборник XVI века «Любовные повести о наказании, которое Венера назначает тем, кто презирает истинную любовь и пренебрегает ею» («Les contes Amoureux par Madame Jeanne Flore touchant la punition que faict Venus de ceulx qui contemnent et meprisent le vray Amour») был издан в Лионе в 1540 – 1542 годах (по предположениям исследователей [1]) коллективом авторов, объединившихся под псевдонимом Мадам Жанны Флор. С созданием сборника связывают имя Мориса Сева, так как, судя по всему, на появление «Повестей» повлияла полемика с испанским автором Хуаном де Флоресом, которого М. Сев переводил. Среди авторов сборника исследователи также называют Этьена Доле [2; 3], Клемана Маро [4], Маргариту Наваррскую [5], Бонавентюра Деперье [1] и др. Сборник содержит семь новелл, его композиционное построение повторяет структурный замысел «Декамерона» Боккаччо. В гостях у одной из дам собираются несколько девушек, которые в течение нескольких дней по очереди развлекают друг друга рассказами на заданную тему. Однако не только структура отсылает нас к произведению Боккаччо. В пятой новелле сборника, рассказанной дамой Сальфионой, мы наблюдаем практически дословное переложение на французский язык сюжета одной из новелл «Декамерона» (день пятый, новелла восьмая), в которой рассказывается история молодого человека по имени Настаджио.

Безответно влюбленный в девушку из семейства Траверсари юноша страдает столь сильно, что родные и друзья советуют ему покинуть на время родные края. Последовав их совету, Настаджио едет в Кьясси и по пути через лес видит, как некий черный рыцарь в сопровождении двух собак гонится за обнаженной девушкой. Настигнув ее, рыцарь пронзает девушку мечом, вырывает ей сердце и внутренности и бросает их собакам. После этого девушка оживает, и погоня продолжается заново. Черный рыцарь рассказывает Настаджио, что оба они – и девушка, и сам всадник – мертвы, а эта погоня – их посмертное наказание, повторяющееся изо дня в день. Девушка наказана за то, что отвергала любовь рыцаря так жестоко, что тот лишил себя жизни, тогда как рыцарь несет наказание за то, что покончил жизнь самоубийством. Настаджио решает пригласить своих родных и свою возлюбленную на обед в этот лес, где его возлюбленная Траверсари видит, как терзают девушку и, опасаясь подобной же участи, награждает Настаджио своей благосклонностью.

Текст французской новеллы содержит незначительные отклонения от оригинала, которые, в частности, заключаются в добавлении некоторых образов античной мифологии. Так, составитель новеллы акцентирует внимание на подземном мире, куда он помещает Миноса, «справедливого судью» [1, с. 151]. В ходе своего развития миф о Миносе, могущественном царе Крита и выдающемся законодателе, породил другой, согласно которому Минос восседает в Аиде и судит умерших. Автор новеллы вводит его фигуру, чтобы утвердить в качестве высшей инстанции вместо христианского бога, главенствующего во вселенной Боккаччо. Минос не только царит над душами, которые уже расстались с телом, но и назначает смертный час живущим. Именно он прикажет парке Атропос разорвать «последнюю нить» [1, с. 151] жестокосердной дамы. В греческой традиции парка Морта (или мойра Атропос) – одна из трех богинь судьбы. Представление о парках неразрывно связано с мифологемой пряжи: первая из богинь вытягивает нить человеческой жизни, даруя рождение, вторая наматывает кудель на веретено, распределяя судьбу, а третья, Атропос, перерезает нить, заканчивая жизнь человека.

После обеда в лесу, во время которого всем жителям города была продемонстрирована сцена жестокой расправы над гордой девушкой, возлюбленная Настаджио некоторое время не могла оправиться от увиденного. Сцена погони снова и снова рисовалась ей, только в ее воображении на месте девушки была она сама, а черным всадником за ней гнался Настаджио. Точно так же как, по словам автора, за Орестом гнались фурии, в наказание за убийство матери [1, с. 152]. В греческой мифологии Орест, сын Агамемнона и Клитемнестры, велением Аполлонова оракула был призван к кровной мести после того, как его мать совершила мужеубийство. Выполнив повеление оракула, Орест навлек на себя гнев богинь мщения Фурий, которые наслали на него безумие и неустанно преследовали до тех пор, пока юноша не получил прощение. Примечательно, что автор прибегает к сравнению с временным преследованием Фуриями, не имеющим трагического конца. Юная Траверсари, представив себя на месте жертвы погони, тоже временно претерпевает жестокое наказание, хоть и на уровне воображения. Поскольку девушка, правильно усвоив преподанный урок, отвечает на любовь Настаджио, прекращая тем самым изводить себя мыслями о возможном наказании (то есть, прекращая собственно наказание, переживаемое в потенциальном ключе), она получает, подобно Оресту, прощение и остается в живых.

В пятой новелле мифологическим героям уподобляются не только герои поучительных историй, но и сами рассказчицы. Когда были произнесены последние слова истории о Настаджио, практически все собравшиеся дамы были поражены не меньшим образом, чем присутствовавшие гости на вышеупомянутом обеде в лесу. Дама Себий не только была убеждена, что все рассказанные истории – выдумки, но и смеялась над прекрасным собранием, в котором царил страх перед Амуром. И тут дама Сальфиона, которая была хозяйкой дома, предсказывает дерзкой насмешнице скорую расплату: «…non aultrement omnia sur elle que feit le fort Hector sus l'inhumain Achilles» [1, с. 56]. Вспоминая эпизод, когда Гектор, сраженный в поединке с Ахиллом, в своих предсмертных словах предсказывает тому гибель в Скейских воротах от стрел Париса и Феба, автор намекает, что даже если дама Себий сейчас торжествует, придет время, когда Сальфиона будет отомщена. В контексте сборника составитель новеллы мог интерпретировать десятилетнее противостояние троянского народа грекам как войну за право Париса любить Елену. В таком случае жители Трои – это воины Амура и Венеры (согласно мифу, Венера воевала на стороне осажденных). Первым среди них, как мы знаем, был Гектор, и именно ему уподобляется дама Сальфиона.

Автор идет дальше, когда сравнивает рассказчицу с самой Венерой. Выслушав пятую историю, прекрасные дамы отправились спать, а на следующий день, вернувшись с утренней мессы, устроили пир, на который прибыло шесть молодых людей из Лиона. Когда Сальфионе удалось уговорить гостей остаться, ее охватила такая радость, как если бы «ей показалось, что она была Венерой, которая угощает Марса в своем замке на острове Пафос» [1, с. 158]. Мотив люб-

ви Венеры и Марса широко известен, возможно, в его упоминании содержится намек на то, что среди прибывших молодых людей находился возлюбленный дамы Сальфионы.

О благородном происхождении хозяйки, а также о ее состоянии уже свидетельствовал паж, который играл на спинете после пира, но наибольшее впечатление на нас должен оказать прекрасный сад, который был подобен садам Алкиноя [1, с. 160]. Алкиной – мифический царь феаков острова Схерия. Его дочь Навсикая, обнаружив выброшенного на берег острова Улисса, посоветовала последнему дожидаться подходящего момента, остановившись в плодоносном саду, который окружает город царя. Улисс был тепло принят отцом Навсикаи, и именно ему герой поведает свои злоключения. Сад, а также окружавшие его рощи и долины были удостоены Гомером нескольких хвалебных строк, а гостеприимному Алкиною поэт оказывает еще бóльшую честь: герой его «Одиссеи» гостит во дворце царя на протяжении нескольких песен. Стоит отметить, что нынешнее веселое собрание отправляется в упомянутый сад с той же целью, с какой Гомер выбрасывает Одиссея на берег Схерии: прекрасными речами радовать слух гостеприимного хозяина. Помимо напрашивающегося вывода (Сальфиона столь же радушна к своим гостям, как сам Алкиной, и достойна быть воспетой величайшим из поэтов), мы наблюдаем, как «кодифицированный» в эпоху Средневековья *locus amoenus* встречается здесь со своим источником – известно, что первые примеры этого топоса можно найти у Гесиода и Гомера.

Однако не только дама Сальфиона заслуживает сравнения с персонажами античной мифологии. Из присутствующих двое юношей «красотой походили на соперничающих друг с другом сыновей Приама, царя Трои» [1, с. 161]. Как мы видим, автор новеллы снова предпочитает илионцев грекам. Это происходит как по уже указанным выше причинам, так и потому, что среди девушек в этой новелле появляется дама Кассандра, которая в глазах этих юношей была подобна одной из Граций «или даже самой Венере» [1, с. 161] (они были готовы присудить ей звание «прекраснейшей»). Таким образом, сходство обоих молодых людей с Парисом позволяет в очередной раз напомнить миф о золотом яблоке, который в данном случае работает на основную мораль сборника: юность должна, прежде всего, подобно троянскому царевичу, почитать Венеру.

По репликам некоторых рассказчиц мы знаем, что, согласно замыслу авторов, сборник должен был состоять из десяти повестей, таким образом, пятая новелла была бы центральной. В контексте этого композиционного замысла интересно, что пятая новелла – первая в сборнике, в которой с античными героями сравниваются не только персонажи рассказываемых историй, но и сами рассказчицы и их окружение. Апеллируя к образу самой Венеры, чей своеобразный культ воспевается на страницах сборника, автор показывает нам, что девушки не пустословят, но сами верно следуют принципу проповедуемой ими истинной любви («vray Amour»). Помимо этого мы наблюдаем, как автор транслирует одну из главных идей всего сборника при помощи сравнений рассказчиц и их окружения с античными героями и богами: если троянцы – воины любви, а греки – те, кто любви препятствуют, то сравнения с троянцами заслуживают лишь угодные Венере, тогда как сравнение с греческими героями Троянской войны означает немилость богини.

При фабульном созвучии французской («Любовные повести») и итальянской («Декамерон») новелл в текстах прослеживаются значительные различия несюжетного порядка. У **Боккаччо** данная история представлена в рамках христианской морали и гуманистических установок: черный рыцарь говорит, что девушка, отвергшая рыцаря, наказана за грех своего жестокосердия; за радость, какую она без раскаяния ощутила от страданий юноши, поскольку считала, что не только тем не погрешила, но и поступила, как следует, она была осуждена на адские муки [6, с. 357]; воскресает она только по решению господнего правосудия и могущества [6, с. 356]; возлюбленная Настаджио страдает гордостью и надменностью – греховными страстями с христианской точки зрения – от которых ее избавляет страх перед участью наказанной девушки; герой Боккаччо, получив от своей возлюбленной предложение навестить ее ночью, настаивает на заключении брака**.**

Во французской версии повести звучит, скорее,та светская точка зрения, с которой мы постоянно сталкиваемся на страницах сборника. Здесь жестокосердная дама наказана за то, что она «презрела высшую власть Амура» [1, с. 151], а не за прегрешение против христианской добродетели; черный рыцарь ссылается на власть царя преисподней Миноса, а не на данный в заповедях закон; наконец, когда возлюбленная Настаджио посылает за ним в финале, герой не поднимает вопрос вступления в брак, так как, видимо, в рамках данной системы ценностей обручение и заключение брака были бы новой лишней отсрочкой наслаждения двух молодых людей.

В случае пятой новеллы представляется интересным ответить на вопрос, почему ее составитель предпочел избрать в качестве оригинального источника для своего текста именно восьмую новеллу пятого дня «Декамерона». Для ответа на этот вопрос вспомним о происхождении псевдонима Жанна Флор. Считается, и, как станет ясно далее, небезосновательно, что этот псевдоним является переводом имени испанского писателя и придворного хроникера Хуана де Флореса (1455 – 1525), из произведений которого наиболее известными являются две «сентиментальные новеллы» (так их называет сам автор): «Гримальте и Градисса», произведение, являющееся продолжением «Фьяметты» Боккаччо и «Гризель и Мирабелла». Нас интересует второе произведение, в котором имеется две основные сюжетные линии: первая принадлежит истории запретной любви между отцом и дочерью, вторая освещает некий спор. Главными героями второй сюжетной линии являются придворная дама Гортензия и рыцарь Аффранио, которые спорят, от кого исходит больший соблазн совершить грех – от мужчины или женщины. Спор разрешается не в пользу женщин, что вызывает гнев королевы и всех придворных дам. Вскоре рыцаря настигает их месть: дама Гортензия делает вид, что отвечает на домогательства Аффранио и заманивает его в темную комнату, в которой разгневанные женщины привязывают рыцаря к столбу и рвут в клочья всю ночь до утра.

Итак, с одной стороны, мы видим произведение испанского писателя Хуана де Флореса, во вселенной которого нет места любви. С другой стороны, прямо противоположную ситуацию мы наблюдаем в пятой новелле сборника Жанны Флор: здесь присутствует сцена подобной жестокой расправы, но разворачивается она в плоскости видений, причем видений показательных, увидев которые, живые (в значении «живущие», «реальные») жестокосердные дамы решают сменить гнев на милость и ответить на притязания влюбленных. В данной новелле сборника жестокое посмертное наказание демонстрируется прекрасным дамам, как демонстрируются герою Данте мучения грешников в Аду, и существует для них только в потенции. Автор преподносит своим героиням дар опережающего познания, предоставляя им возможность избежать подобной судьбы, но при одном условии – они должны одарить любовью тех, кто ее ищет. Таким образом, вселенной испанской новеллы, в которой нет места любви, противопоставляется мир новеллы французской, в котором законы утверждаются Венерой и Амуром, богами любви и плодородия. В этом мире любовь законом защищена, а не запрещена и не карается им, как это происходит в произведениях испанского писателя. Это позволяет нам предположить, что весь сборник «Любовных повестей» был создан в ответ на «сентиментальную новеллу» Хуана де Флореса, а точнее – в полемике с ней. В таком случае причины, по которым автор выбирает конкретную новеллу Боккаччо в качестве основы для пятой новеллы сборника, разъясняются, а сомнения касательно происхождения псевдонима Жанны Флор хотя бы частично устраняются.

Библиографический список

1. *Les Contes amoureux par Madame Jeanne Flore*. Texte établi et annoté par Régine Reynolds-Cornell. Saint-Étienne: PU Saint-Étienne, 2005.
2. Longeon C. Du nouveau sur les Comptes Amoureux de Madame Jeanne Flore. *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*. 1982; Vol. XLIV: 605 – 613.
3. Pérouse G.-A. Etienne Dolet conteur en langue vulgaire ? *Etudes sur Etienne Dolet publuées à la mémoire de Cl.Longeon*. Genève: Droz, 1993: 85 – 90.
4. Reynolds-Cornel R. Madame Jeanne Flore and the Contes amoureux: A Pseudonym and a Paradox. *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*. 1989; Vol. LI, № 1: 123 – 133.
5. Reynolds-Cornel R. Marguerite de Navarre et les Contes Amoureux: parallèles ou coincidences? *L'émergence littéraire des femmes à Lyon à la Renaissance 1520 – 1560*. Saint-Etienne: PU Saint-Etienne, 2008: 239 – 254.
6. Боккаччо Дж. *Декамерон*. Москва: Художественная литература, 1989.

References

1. *Les Contes amoureux par Madame Jeanne Flore*. Texte établi et annoté par Régine Reynolds-Cornell. Saint-Étienne: PU Saint-Étienne, 2005.
2. Longeon C. Du nouveau sur les Comptes Amoureux de Madame Jeanne Flore. *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*. 1982; Vol. XLIV: 605 – 613.
3. Pérouse G.-A. Etienne Dolet conteur en langue vulgaire ? *Etudes sur Etienne Dolet publuées à la mémoire de Cl.Longeon*. Genève: Droz, 1993: 85 – 90.
4. Reynolds-Cornel R. Madame Jeanne Flore and the Contes amoureux: A Pseudonym and a Paradox. *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*. 1989; Vol. LI, № 1: 123 – 133.
5. Reynolds-Cornel R. Marguerite de Navarre et les Contes Amoureux: parallèles ou coincidences? *L'émergence littéraire des femmes à Lyon à la Renaissance 1520 – 1560*. Saint-Etienne: PU Saint-Etienne, 2008: 239 – 254.
6. Bokkachcho Dzh. *Dekameron*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1989.

Статья поступила в редакцию 05.10.20

УДК 81-23 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01017

Prigarina N.K., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: prigarina99@mail.ru*
Bai G., *postgraduate, Volgograd State Social and Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: basha2012@icloud.com*

ARGUMENTATIVE MODEL OF ADVERTISING TEXT: LINGUISTIC ASPECT. The article discusses the possibility of developing a linguistic argumentative model of an advertising text. On the basis of the advertising messages of the cellular communication company Tele2, the parameters that form the argumentative model are established and analyzed: focus on the target audience, rhetorical argumentation based on the values – of the addressee, polycode (creolization) of the advertising text, expressive and expressive language means. The importance of considering the linguistic means used in advertising texts as part of rhetorical structures is substantiated. Based on the identified linguistic parameters of the advertising text (focus on the target audience, rhetorical argumentation, polycode (creolization) of the advertising text, expressive and expressive language means), its linguistic argumentative model is formed.

Key words: **advertising text, argumentation, argumentative model, linguistic parameters.**

Н.К. Пригарина*, д-р филол. наук, доц., Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: prigarina99@mail.ru*
Г. Бай, *аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: basha2012@icloud.com*

АРГУМЕНТАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА: ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается возможность разработки лингвориторической аргументативной модели рекламного текста. На материале рекламных сообщений компании сотовой связи Tele2 устанавливаются и анализируются параметры, формирующие аргументативную модель: направленность на целевую аудиторию, риторическая аргументация, базирующаяся на ценностях адресата, поликодовость (креолизованность) рекламного текста, экспрессивно-выразительные языковые средства. Обосновывается важность рассмотрения языковых средств, используемых в рекламных текстах, в составе риторических структур. На базе выявленных лингвориторических параметров рекламного текста (направленность на целевую аудиторию, риторическая аргументация, поликодовость (креолизованность) рекламного текста, экспрессивно-выразительные языковые средства) формируется его лингвориторическая аргументативная модель.

Ключевые слова: **рекламный текст, аргументация, аргументативная модель, лингвориторические параметры**.

Моделирование аргументации – одна из актуальных задач современной науки. В работах последнего десятилетия предлагаются логические [1, с. 98], когнитивные [2, с. 20] и риторические модели аргументации [3, с. 166].

В настоящей статье предлагается лингвориторическая аргументативная модель рекламных текстов, построенная на основе их лингвориторических параметров.

«Лингвориторический аспект филологических исследований предполагает рассмотрение языковых структур не изолированно, а в составе риторических, имеющих непосредственный выход в коммуникацию» [4, с. 22].

Актуальность исследования обусловлена наличием в современной лингвистике постоянного интереса к изучению различных аспектов рекламного дискурса и важностью установления и научного осмысления лингвориторических параметров, формирующих аргументативную модель рекламных текстов.

Исследование выполнено на материале рекламных текстов сотового оператора компании Tele2, выявленных в сети Интернет методом сплошной и доступной выборки.

Лингвориторический подход, на наш взгляд, оптимален для исследования рекламных текстов, поскольку их целью является непосредственное и оперативное воздействие на адресата, осуществление которого наиболее эффективно с помощью особых лингвориторических средств, формирующих аргументативную модель текста.

К таким особым лингвориторическим средствам в нашем исследовании отнесены: направленность на целевую аудиторию, риторическая аргументация, базирующаяся на ценностях адресата, поликодовость (креолизованность), экспрессивно-выразительные языковые средства.

1. Направленность на целевую аудиторию.

К наиболее важным характеристикам целевой аудитории оператора Tele2 относятся *возраст, уровень образования, уровень культуры, уровень «мобильной» грамотности, уровень достатка* и др.

Для каждого адресата Tele2 предлагает актуальные тарифы, услуги и опции. Так, созданы рекламная серия «Переведи бабушку в интернет», адресованная людям старшего поколения, рекламные продукты, обращенные к молодежи, к людям различных профессий и интересов.

Ср.: *Red Bull Flugtag возвращается! Уже завтра в Москве 40 пилотов-энтузиастов вновь будут покорять небо над гребным каналом Москвы. В зоне отдыха Tele2 вы сможете смотреть соревнования в прямом эфире от лица участников через VR-очки, послушать диджей-сет Anatoly Ice и расслабиться. И только абонентов Tele2 ждут: • отдельная трибуна с прекрасным видом; • доступ на понтон; • бесплатные летние напитки в баре; • голосование за победителя в номинации «Выбор абонентов Tele2»*.

Отдельная рекламная серия посвящена начинающим бизнесменам:

Работать для себя всегда непросто. У нас есть решение для вашего роста;

Работать для себя всегда непросто. Мы делаем все для вашего роста для вашего роста.

Любителям современного искусства адресованы тексты такого рода:

ММОМ открыл новый сезон выставок культовых художников Филипа Колберта и Розмари Трокель. А мы хотим напомнить, что абоненты Tele2 могут получить билет в ММОМ в подарок абсолютно в любой день. Адрес: Москва, Остоженка 16 (ММОМ – это Мультимедиа Арт Музей в Москве).

Наш анализ показал, что 30% рекламных текстов компании Tele2 адресованы молодежи, 22% – людям пожилого возраста, 10% – бизнесменам, 38% – разнородной аудитории.

Таким образом, направленность на целевую аудиторию способствует расширению круга пользователей компании Tele2.

2. Риторическая аргументация.

Главная цель любой рекламы – побуждение адресата к действиям – достигается с помощью риторической аргументации.

Риторическая аргументация определяется исследователями как особая форма убеждения и как управляющая деятельность в процессе корректировки картины мира участников аргументации [5, с. 101].

Использование риторических аргументов – важнейшая особенность рекламных текстов, обеспечивающая его эффективность. Риторическая аргументация, используемая в рекламных текстах Tele2, включает в себя *этический, рациональный* и *эмоциональный* функционально-смысловые компоненты.

1. *Этический компонент* риторической аргументации представляет собой совокупность ценностных ориентаций потенциальных пользователей оператора мобильной связи Tele2 и *ценностно-этических* аргументов, создаваемых на их основе.

Установлены способы предъявления ценностей предполагаемому адресату в рекламных текстах компании Теле2.

1. Самый распространенный способ предъявления ценностей адресату состоит в том, что приобретение рекламируемой услуги *искусственно* связывается с очевидной ценностью. При этом между декларируемой ценностью и предлагаемой услугой могут существовать следующие отношения:

1) ценность действительно может быть обретена при получении услуги: *Tele2. И выгода достается каждому!*;

2) ценность связана с рекламируемой услугой не напрямую, а только косвенно: *Всегда особые условия. Скидка 20% на билеты в Каро для абонентов Tele2*;

3) рекламируемая услуга сама приравнивается к ценности, например*: Быть собой; Tele2. Говорю как есть.*

Данные рекламные сообщения (3) нацелены на свободу: свободу слова, свободу быть собой – то есть на безусловные общечеловеческие ценности, поэтому в этом случае сама услуга приравнивается к ценности.

2. Более сложный путь апелляции к ценностным ориентациям адресата – это способ, когда рекламодатель пытается связать между собой понятия духовной и материальной сфер и обращается к ценностям, относящимся к межличностным отношениям, утверждая, что приобретение услуги гармонизирует эти отношения или само по себе является проявлением определенных чувств

к близким людям: *Парные номера для самых близких; С любимыми не расставайтесь.*

2. *Рациональный компонен*т риторической аргументации, используемой в рекламе компании *Tele2*, является рациональным только формально, т.к. аргументы, несмотря на то, что опираются на факты, апеллируют к чувствам пользователей, а не к их разуму.

Рациональные (псевдорациональные) аргументы в рекламных текстах компании Tele2 выполняют следующие функции:

1) подчеркивают выгодность приобретения рекламируемой услуги;
2) указывают на объективную полезность услуги;
3) демонстрируют доступность услуги.

Ср.: *Мы тоже ваших денег хотим, но нам нужно меньше, чем другим; Мы доставим симкарту на дом; Tele2 –гарантия лучшей цены.*

Приведем рекламный текст, размещенный на официальном сайте компании Теле2:

Неоспоримые преимущества Теле2 над конкурентами:

– качество связи и большая зона покрытия, благодаря чему Теле2 работает на всей территории РФ;

– соотношение качества и стоимости связи находится на высочайшем уровне;

– огромное количество всевозможных опций, благодаря которым можно сэкономить на разговорах с другими абонентами;

– высочайший уровень сервиса;

– выгодные условия предоставления дополнительного интернет-трафика.

Самое же основное достоинство оператора заключается в том, что он постоянно совершенствуется, учитывая при этом пожелания своих абонентов.

Несмотря на то, что в данном тексте подчеркиваются такие рациональные факторы, как выгодность, полезность и доступность услуг, данное рекламное сообщение воздействует и на эмоции потребителя: «Для риторичности характерна дихотомия рационального убеждения и эмоционально-манипулятивного «обольщения» реципиента» [6, с. 84].

Обращение к эмоционально-ценностным переживаниям потребителя, замаскированное под рациональное убеждение, позволяет получить наиболее вероятную обратную связь.

2. Эмоциональный компонент риторической аргументации – самый востребованный и актуальный в рекламных текстах компании Tele2.

Эмоционально-психологические аргументы становятся актуальными в тех случаях, когда потребитель не ощущает острой потребности в приобретении услуги. С их помощью убеждают адресата, что приобретенный товар сделает жизнь легче, самих покупателей счастливее, повысит их социальный статус в собственных глазах и в глазах окружающих.

Эмоционально-психологические аргументы обращены к различным эмоциям потенциальных клиентов, направлены на пробуждение у адресата радости, удивления, любопытства и т.п.

В рекламных текстах компании Tele2 выявлены такие разновидности эмоционально-психологических аргументов, как *аргументы «к пользе»* и «*аргументы к авторитету»*.

1. *Аргументы «к выгоде, пользе»* – подчеркивание полезности, выгодности предлагаемой услуги. Они имеют целью показать, насколько удобна, проста в обращении, надежна и полезна рекламируемая услуга, как она облегчит жизнь человеку, который ей воспользуется.

Ср.: *Тариф «Мой онлайн». Тарифный план специально создан для любителей интернет-серфинга. «Мой онлайн» предоставляет огромное количество дополнительных гигабайт. Чтобы получить 350 дополнительных минут для звонков на другие номера и 6 Гб трафика, достаточно заплатить в месяц 299 рублей. Это по-настоящему щедрое предложение, которые многие оценят по достоинству.*

Или: *Тариф «Самый черный». Пожалуй, это самый мощный тариф в линейке «черных». Абонентам предоставляется на разговоры сотни минут общение внутри сети, сотни смс, огромное количество дополнительных минут общения с другими операторами. Здесь также предусмотрены выгодные расценки на звонки в роуминге и безлимитный интернет. Данный тариф предусматривает все, что необходимо активному современному человеку, который любит путешествия и интернет-серфинг.*

2. *Аргументы «к авторитету»* – это ссылки на мнения и оценки авторитетных людей, уже воспользовавшихся рекламируемой услугой. Специфика этих аргументов в том, что, применяя их, рекламодатель как бы вводит в дискуссию третью сторону, третий голос, который может повлиять положительно на приобретение услуги. Рекламисты часто прибегают к использованию мнений известных людей, поклонников и постоянных потребителей той или иной услуги или товара. Реклама с участием известных артистов, политиков, спортсменов опирается на абсолютное доверие обычных людей к их мнению, на желание им подражать.

Однако компания Tele2 редко привлекает к участию в рекламе популярных актеров, успешных спортсменов и музыкантов, объясняя этот факт тем, что их абоненты должны быть уверены, что тратят деньги на связь, а не на гонорары «звезд». «Без звездных лиц в рекламе связь дешевле!» – девиз компании Tele2, которая опирается на мнение рядового потребителя. Недавно компания запустила рекламу, героями которой стали обычные люди. Имена и фотографии людей, ставших лицом рекламы, обязательно указываются.

В рекламе Tele2 широко используется прием создания положительного прагматического фона. Основная часть рекламируемых услуг, как правило, демонстрируется на фоне изображений красивых женщин, сильных мужчин, счастливых семей, веселых детей и милых домашних животных. Такой подход создает устойчивые положительные образы и установки, формирует стремление стать такими же красивыми, успешными, счастливыми, как рекламные персонажи.

Итак, в рекламных текстах компании Tele2 используются ценностно-этические (30% от всего количества примеров), рациональные (псевдорациональные) (10% от всего количества примеров) и эмоционально-психологические риторические аргументы (60% от всего количества примеров).

3. Поликодовость (креолизованность) рекламного текста.

Важным параметром рекламных текстов компании Tele2 является *поликодовость (креолизованность).*

Поликодовость (креолизованность) рекламного текста – наличие в нем дополнительных невербальных компонентов, влияющих на понимание текста, «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности» [7, с. 109].

Современная реклама – сложное образование, использующее все доступные ей средства воздействия на адресата. Уникальное шрифтовое оформление, иллюстрации, видеоряд, использование различных иконических знаков – все это делает рекламный текст запоминающимся и эффективным.

80% рекламных текстов компании Tele2 носят поликодовый характер. В них сосуществуют вербальные и невербальные компоненты, что усиливает воздействие рекламы, актуализируя значимые для потребителя смыслы.

Поликодовые рекламные тексты различаются с точки зрения соотношения в них денотативной и коннотативной составляющих. В зависимости от того, как два этих вида информации взаимодействуют в рекламных текстах, выявлены следующие их разновидности: 1) рекламные тексты, где изображение сопровождается информационным сообщением, 2) рекламные тексты, где изображение сопровождается иллюстративным сообщением, 3) рекламные тексты, где изображение сопровождается комментирующим сообщением.

Изобразительный компонент в поликодовом рекламном тексте используется для иллюстрирования без внесения элемента дополнительной информации, для акцентирования тезиса (главной мысли) рекламного текста, для актуализации одного из аспектов информации.

Кроме того, изобразительный компонент может противоречить содержанию информации, имеющейся в рекламном тексте, что способствует привлечению внимания адресата к рекламе.

Поликодовый рекламный текст комплексно воздействует на потребителя услуг компании Tele2. Использование поликодовости (креолизованности) повышает эффективность воздействия рекламы, побуждает потребителя к приобретению услуги.

4. Экспрессивно-выразительные языковые средства.

Анализ показал, что эффективность рекламных текстов компании Tele2 обусловлена не только их риторическими параметрами (направленностью на целевую аудиторию, риторической аргументацией) и поликодовостью, но и выбором экспрессивно-выразительных языковых средств.

Яркость и выразительность рекламным текстам компании Tele2 придают единицы *лексико-фразеологического, морфологического и синтаксического* уровней.

В рекламных текстах компании Tele2 употребляются разговорные и просторечные слова: *привирать, втирать, крутые, бла-бла-бла* и др.

Ср.: *Низкие цены без бла-бла. Про низкую цену не привираем, очки в рекламе не втираем; Крутые не платят дорого.*

Использование разговорных и просторечных слов в текстах рекламы компании Tele2 обеспечивает максимальную близость к определенной части целевой аудитории, взаимопонимание с потребителем услуг.

Кроме сниженной лексики, в рекламных текстах Tele2 используются устойчивые сочетания фразеологического характера как в традиционной форме, так и с заменой отдельных слов для создания языковой игры*: на всю катушку, красиво говорить не запретишь, хорошего помногу, ходить вокруг да около* и т.п.

Фразеологизм *жить на всю катушку* означает «жить во всю силу, в полную силу, используя все возможности, ни в чем себе не отказывая». В рекламном тексте границы фразеологизма нарушены: слово *жить* заменено на *4G,* что сделало фразеологизм характеристикой услуги 4G: *4G на всю катушку.*

Фразеологизм *ходить вокруг да около* (разг., ирон.) означает «говорить, объясняться намеками, не прямо, не говорить о сути дела». В рекламе фразеологизм употреблен в значении «не проходите мимо» с указанием расположения офиса Tele2: *Не ходите вокруг да около Низкие цены на мобильную связь.*

Границы фразеологизма *красиво жить не запретишь,* использованного в рекламном тексте, тоже нарушены, произведена замена слова *жить* на слово *говорить*. Фразеологизм использован в форме *красиво говорить не запретишь*. Фразеологизм *красиво жить не запретишь (ирон.)* используется, когда говорят о расточительстве или завидуют достатку и успеху. Замена слова привела к изменению значения: в рекламе речь о роскоши человеческого общения, которой можно позавидовать.

Рекламный слоган *Хорошего помногу* основан на известном устойчивом сочетании, полный текст которого таков: Хорошего *понемногу, сладкого не досыта*. Обычно употребляется первая часть фразы *Хорошего понемногу*. В рекламном тексте произошла замена слова *понемногу* на слово *помногу*. Такой рекламный текст привлекает внимание, запоминается.

Фразеологизмы, используемые в текстах рекламы компании Tele2, обладают яркими эмоционально-экспрессивными возможностями, активизируют восприятие рекламы сотовой связи и усиливают ее эффективность.

Используются в рекламных текстах компании Tele2 и экспрессивно-выразительные языковые средства *морфологического* уровня. Яркость и своеобразие придают рекламным сообщениям глагольные формы повелительного наклонения: *будь, стань, платите и т.п.* Формы глаголов повелительного наклонения, как правило, являются сказуемыми в односоставных определенно-личных предложениях. Такие синтаксические конструкции носят призывный характер, создают особую атмосферу решительности, передают энергию действия. Обилие таких предложений в рекламных текстах компании Tele2 является их яркой морфолого-синтаксической характеристикой.

Ср.: *Стань суперабонентом. Подключайся и получай подарки по мотивам фильма.*

Платите меньше за свои слова – честность – политика Теле2.

Зазвони на всех.

Не дай себя обирать.

Кроме односоставных определенно-личных предложений экспрессивно-выразительные средства *синтаксического* уровня в рекламных текстах компании Tele2 представлены неполные и эллиптические предложения, парцеллированные конструкции и др.

Ср.: *Быть как все нам неинтересно. Мы дешевле. Честно.*

Основным источником экспрессии и выразительности в рекламных текстах компании Tele2 являются тропы и фигуры речи.

Наиболее часто встречаются такие тропы, как *гипербола, метафора, олицетворение, эпитеты* и такая фигура, как *риторический вопрос.*

Гипербола использована в рекламе Tele2 *«Интернет затягивает»*. На первом рекламном листе изображена женщина, которую затягивает в какую-то воронку. На втором, сопровожденном надписью: «Мы нигде молчать не будем», – мужчина среди бушующего моря, кричащий в рупор. В данной рекламе подчеркивается, что мобильная связь оператора Tele2 доступна всегда и везде.

В рекламных текстах сотового оператора Tele2 используются *метафоры*.

Ср.: *Хватит жирных мобильных цен. С Tele2 нет черных дыр в бюджете – мы против космических цен на нашей планете. Будь на волне даже при нуле*.

Скрытая метафора применена в рекламе о «природе» – природе цен и собственно природе, в которой происходит смена времен года: *Такова наша природа: низкие цены в любое время года*

Олицетворение используется в рекламных текстах, например, *Тариф не кусается*; *«Умный тариф подстроится под ва. Звонки внутри сети минуты не украдут* и др.

Активно используются в рекламных текстах Tele2 *эпитеты.* Такие определения, как *бесплатный, честный, низкий, быстрый* встречаются в каждой второй рекламе. Они вызывают стойкие ассоциации и несут в себе конкретную информацию.

Ср.: Хитрые ноли – нокдаун для бюджета. Честными копейками ответим на это.

Из риторических (стилистических) фигур наиболее актуальны в рекламных текстах Tele 2 *риторические вопросы: Переплачивать не надоело? Спорим, у нас дешево круглый год? Не хочешь платить дорого? Зачем выбирать операторaa?*

Таким образом, *экспрессивно-выразительные языковые средства***,** используемые в рекламных текстах компании Tele2, разнообразны. Это единицы *лексико-фразеологического, морфологического и синтаксического* языковых уровней (выявлены в 32% рекламных текстов), а также тропы и фигуры речи (выявлены в 68% рекламных текстов). Наиболее часто встречаются *метафоры, олицетворения, эпитеты, риторические вопросы.*

Главная функция *экспрессивно-выразительных языковых средств* – усиливать воздействие рекламных текстов на адресата.

В результате исследования нами делаются следующие выводы.

Рекламные тексты компании Tele2 обладают особым набором параметров, формирующих их лингвориторическую аргументативную модель.

Эффективность воздействия рекламных текстов компании мобильной связи Tele2 обеспечивается их направленностью на целевую аудиторию, дифференцированную по возрасту, статусу и интересам, ценностно-этической, псевдорациональной и эмоционально-психологической риторической аргументацией, поликодовостью (креолизованностью) рекламных текстов и экспрессивным выразительным языковым средствам.

В рекламных текстах компании Tele2 используются ценностно-этические (30% от всего количества примеров), рациональные (псевдорациональные) (10% от всего количества примеров) и эмоционально-психологические риторические аргументы (60% от всего количества примеров). 80% рекламных текстов компании Tele2 носят поликодовый характер. В них сосуществуют вербальные и невербальные компоненты, что усиливает воздействие рекламы, актуализируя значимые для потребителя смыслы.

Разнообразны *экспрессивно-выразительные языковые средства***,** используемые в рекламных текстах компании Tele2. В 32% рекламных текстов выявлены единицы *лексико-фразеологического, морфологического и синтаксического* языковых уровней. В 68% рекламных текстов выявлены тропы и фигуры речи (*метафоры, олицетворения, эпитеты, риторические вопросы*).

30% рекламных текстов компании Tele2 адресованы молодежи, 22% – людям пожилого возраста, 10% – бизнесменам, 38% – разнородной аудитории.

Таким образом, сочетание указанных лингвориторических параметров обеспечивает эффективность воздействия рекламного текста и формирует его аргументативную модель

Примечание: в статье были использован иллюстративный материал из следующих источников:

1. Потресов С. Mobile-review. *Сайт mobile-review.com*, 2016. Available at: https://mobile-review.com/articles/2016/tele2-pozvoni-mame.shtml
2. *Tele2 Россия*. Запись Вконтакте. 2019. Available at: https://vk.com/wall-18098621_568879
3. Tele2 Russia. Запись в Facebook. 2019. Available at: https://www.facebook.com/Tele2Russia/photos/a.121320254556019/2492470424107645/?type=3
4. *Tele2life.ru*. Сайт tele2life.ru. Available at: http://tele2life.ru/1/content/view/680/

Библиографический список

1. Брюшинкин В.Н. Достоинства и недостатки логического подхода к моделированию аргументации. *Вестник Российского государственного университета имени И. Канта.* 2010; Выпуск 12: 96 – 105.
2. Брюшинкин В.Н. Когнитивный подход к аргументации. *РАЦИО*. 2009; № 2: 2 – 22.
3. Пригарина Н.К. Риторические параметры аргументативной модели рекламного дискурса. *Актуальные проблемы современной лингвистики*: материалы IV Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург: Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015: 166 – 168.
4. Ворожбитова А.А. *Лингвориторические параметры идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А.Ф. Лосев)*. Москва: Флинта, 2014.
5. Качесова И.Ю. Риторические особенности аргументативного дискурса (на материале текста социальной рекламы). *Вестник НГУ. 2013*; Т. 12, Выпуск 6: 99 – 104.
6. Голоднов А.В. Риторический метадискурс как интегративный тип дискурса. *Известия Российского государственного университета имени А.И. Герцена*. 2009; № 104: 77 – 87.
7. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние. *Речевое общение: Специализированный вестник.* Под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск: Красноярский государственный университет. 2000; Выпуск 3 (11): 104 – 110.

References

1. Bryushinkin V.N. Dostoinstva i nedostatki logicheskogo podhoda k modelirovaniyu argumentacii. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Kanta*. 2010; Vypusk 12: 96 – 105.
2. Bryushinkin V.N. Kognitivnyj podhod k argumentacii. *RACIO*. 2009; № 2: 2 – 22.
3. Prigarina N.K. Ritoricheskie parametry argumentativnoj modeli reklamnogo diskursa. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki*: materialy IV Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbG`ETU «L`ETI», 2015: 166 – 168.
4. Vorozhbitova A.A. *Lingvoritoricheskie parametry idiostilya kak vyrazhenie mentaliteta yazykovoj lichnosti uchenogo (A.F. Losev)*. Moskva: Flinta, 2014.
5. Kachesova I.Yu. Ritoricheskie osobennosti argumentativnogo diskursa (na materiale teksta social'noj reklamy). *Vestnik NGU. 2013*; T. 12, Vypusk 6: 99 – 104.
6. Golodnov A.V. Ritoricheskij metadiskurs kak integrativnyj tip diskursa. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2009; № 104: 77 – 87.
7. Bernackaya A.A. K probleme «kreolizacii» teksta: istoriya i sovremennoe sostoyanie. *Rechevoe obschenie: Specializirovannyj vestnik.* Pod redakciej A.P. Skovorodnikova. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet. 2000; Vypusk 3 (11): 104 – 110.

Статья поступила в редакцию 05.10.20

УДК 82.0 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01018

Mukhachev D.A., *postgraduate, Moscow Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: dmuhachyov@gmail.com*

CRIMEA AS A SACRED SPACE IN THE NOVEL BY V.V. NABOKOV "FEAT". The article analyzes the mythological subtext of V.V. Nabokov's novel "Feat". The motives and images of the novel are interpreted using the concepts of M. Eliade. Analyzing the way of life of archaic people, Eliade comes to the conclusion that in their view time was not linear, their minds always kept the memory of the "right time", the way of contact with which served as religious rituals and festivals. This was necessary in order to get to the very origins of being, at the moment of creation, merging with the Creation into a single whole, throwing off the burden of a life lived. In Nabokov's novel, the main character Martin Edelweiss in many ways correlates with ancient heroes (the name of the novel "Feat" is also connected with this). Crimea is a space present in ancient mythology under the name of Tauris, visited by Heracles. The choice of Crimea as the place of the hero's childhood (in contrast to the usual Petersburg for Nabokov) is connected with the mythological subtext – the hero of the novel does not engage in creative or scientific activities, like most of Nabokov's characters, but realizes himself in the act. Mythopoetic analysis of the novel allows us to see the sacred role assigned to the Crimea in it. Russian literature continues the tradition started by Pushkin and Russian symbolists, and Nabokov embeds Crimea in a single space of Russian literature.

Key words: **sacred, profane, V. V. Nabokov, mythopoetics, mythology, Crimea.**

Д.А. Мухачев*, соискатель, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: dmuhachyov@gmail.com*

КРЫМ КАК САКРАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ В.В. НАБОКОВА «ПОДВИГ»

В статье анализируется мифологический подтекст романа В.В. Набокова «Подвиг». Мотивы и образы романа получают интерпретацию с помощью концепций М. Элиаде. Анализируя быт архаических людей, Элиаде приходит к выводу, что в их представлении время не было линейным, в сознании всегда хранилась память о «правремени», способом соприкосновения с которым служили религиозные ритуалы и празднества. Это было необходимо для того, чтобы попасть в самые истоки бытия, в момент сотворения мира, слившись с Творением в единое целое, сбросив груз прожитой жизни. В романе Набокова главный герой Мартын Эдельвейс во многом соотносится с античными героями (с этим связано и название романа «Подвиг»). Крым – это пространство, присутствующее в античной мифологии под именем Тавриды, его посещал Геракл. Выбор Крыма как места детства героя (в отличие от привычного Набокову Петербурга) связан именно с мифологическим подтекстом – герой романа не занимается творчеством или научной деятельностью, как большинство персонажей Набокова, а реализует себя в деянии. Мифопоэтический анализ романа позволяет увидеть сакральную роль Крыма. Продолжая традицию, начатую Пушкиным и русскими символистами, Набоков встраивает Крым в единое пространство русской литературы.

Ключевые слова: **сакральное, профанное, В.В. Набоков, мифопоэтика, мифология, Крым.**

Роман В.В. Набокова «Подвиг», противоречиво интерпретированный и в целом невысоко оцененный современной писателю русской и англоязычной критикой, в XXI в. вновь привлекает пристальное внимание исследователей. Анализируются различные аспекты его формы и содержания. Рассмотрены особенности повествования [1], дано истолкование значения ряда символических образов (розы, эдельвейса, змеи и т.д.) [2], выявлены реминисценции и аллюзии на русский фольклор (волшебная сказка) и рыцарский роман [3]. Осмыслены особенности характера главного героя [4]. Несмотря на то, что мифопоэтика творчества Набокова не обойдена вниманием литературоведов [5; 6], мифопоэтический подтекст «Подвига», в частности сакрализация его хронотопа, еще не рассмотрен. Задачей данной статьи является анализ мифопоэтического подтекста изображения Крыма в романе.

Устройство мифологического пространства, согласно М. Элиаде [7; 8], имеет в самых общих чертах бинарную структуру. Как правило, в нём принято различать сакральный и профанный фрагменты, наделять первый трансцендирующими свойствами. При этом подлинной ценностью в нем обладает только сакральное, те объекты или действия, которые имеют религиозный смысл, связывают с «небесной реальностью». Именно функцией связи с вечным временем, а значит, и подлинным смыслом наделяется все сакральное.

Применение к литературе эпохи модернизма мифопоэтических методов исследования – задача, представляющаяся интересной и значимой. Детально проследив за тем, как архаическое мировосприятие проявляет себя в тех случаях, когда автор стремится расширять традиционные литературные категории, экспериментирует с хронотопом и повествованием, мы можем увидеть, как архаическое восприятие мира сохраняется в человеке тогда, когда он желает максимально точно описать современность. Исследования трансформаций мифа в модернизме интересны и насущны еще и потому, что у авторов этой эпохи присутствует вполне эксплицитный интерес к мифологии и неомифологизму. Здесь можно вспомнить хотя бы один из наиболее известных модернистских романов «Улисс» Джеймса Джойса, выстроенных на основе мифа об Одиссее и поэме Гомера. Тягой к мифологии отличался и русский символизм – основных авторов этого течения Набоков оценивал очень высоко. К примеру, в мифологию был глубоко погружен Валерий Брюсов – вероятно, в русской поэзии никто не интересовался мифами настолько сильно. У него есть стихотворения, посвященные Ариадне, Ахиллесу, Афродите, Деметре, Зевсу, он написал много произведений по мотивам скандинавской и египетской мифологии. Интересом к мифологии славян отличался и Константин Бальмонт. Упомянуть русских символистов в данной статье необходимо еще и по той причине, что крымские мотивы играли в их творчестве особую роль – вспомнить, например, стихи М. Волошина. Неомифологизм символистов отличался, как мы уже сказали, эксплицитностью. Нас же в данной статье будет интересовать имплицитный неомифологизм, мифологическое сознание, проявляющее себя неосознанно. В качестве примера можно привести новеллу Франца Кафки «Приговор», в которой можно увидеть и спор с библейским сюжетом о блудном сыне, и инверсию мифа об Эдипе и Лае.

Мифологическое мировосприятие было свойственно Набокову. Начиная с первого романа «Машенька» и заканчивая последним «Посмотри на арлекинов», он обращался к вопросам природы времени, взаимоотношений прошлого и будущего и приходил к выводу, что наше привычное, бытовое восприятие времени поверхностно и иллюзорно, что существует и иной тип времени, во многом сходный с тем, о чем пишут современные исследователи мифологической структуры архаического мировосприятия. В системе ценностей Набокова одно из центральных мест занимает понятие детства.

Места, связанные с детством и отрочеством писателя, в его художественном творчестве приобретают священный статус. Петербург в мире его произведений занимает центральное место. В российской столице проходит детство большинства любимых набоковских героев – шахматиста Лужина, поэта Годунова-Чердынцева, профессора литературы Тимофея Пнина. Тем знаменательнее тот факт, что в романе «Подвиг» детские воспоминания перенесены в Крым. В связи с этим отметим интересную деталь: петербургское детство дается Набоковым тем героям, которые сумели осуществить себя в творческом труде, в данном же случае перед нами герой, реализация которого – отважный и героический (хотя и спорный с точки зрения осмысленности) поступок, вызванный, среди прочего, неспособностью заниматься творчеством. С первой страницы романа обращает на себя внимание экзотические имя и фамилия героя – Мартын Эдельвейс. Автор рассказывает о швейцарских корнях Мартына (самая распространенная сфера обитания цветка эдельвейса – Альпы). С высокой долей вероятности можно утверждать, что Набокову, окончившему биологическое отделение Кембриджа, скорее всего, было известно о существовании горного цветка «ясколка Биберштейна», носящего неофициальное название «крымский эдельвейс» и являющегося эндемиком Крымского полуострова.

Крым – место, мифологическая насыщенность которого ничуть не уступает Петербургу. Можно сказать, что его связь с магистральной ветвью мировой мифологии куда более тесная. Если в Петербурге мифы порождены самой историей его создания, образом деспотичного царя, гибелью людей, тяжелым климатом, то Крым вписан в мировую мифологическую традицию с самого начала ее существования. В Крыму происходили события, о которых повествует мифология древних греков – например, подвиги Геракла. Как гласят мифы, на полуострове Таврида (такое название Крым носит в мифологии) Геракл встретил женщину, туловище которой оканчивалось змеиным хвостом, похитившую у него коней и колесницу и согласившуюся вернуть все это только в том случае, если она родит от него детей. Именно от Геракла она родила троих детей, которые стали родоначальниками скифского рода. Впервые Геракл побывал в Крыму, путешествуя с аргонавтами на легендарном корабле «Арго» – это другой

известный миф. Однако наиболее значительный мифологический сюжет, связанный с Крымом, – это история о дочери царя Агамемнона Ифигении, которую должны были принести в жертву ради успешного похода на Трою, но богиня Артемида спасла ее и унесла в Крым (Тавриду), где она стала жрицей в храме. Кажется очень неслучайным то, что для романа о подвиге Набоков выбирает Крым.

Проводя время в Крыму и играя с другими детьми, Мартын, разумеется, часто плескался в море. Как известно, водные пространства, моря, океаны – это места, избыточно нагруженные семантикой рождения нового, самая очевидная метафора хаоса, из которого рождается космос. В христианском мифе творения Бог сначала создает воду, а потом сушу. О том же говорит и иная традиция: из пены морской появляется на свет богиня Афродита. Вода – это начало начал, напоминающее о правремени. Вообще, осваивание мировых водных пространств с помощью технологий нашло масштабное отражение в литературе, современной эпохе модернизма – здесь можно упомянуть Говарда Лавкрафта или Карела Чапека и его роман «Война с саламандрами». Для этих авторов вода была источником страхов, ужасов, опасности, грозящей всему человечеству. Водные пространства также сыграли очень большую роль в формировании петербургской мифологии. Этот город стоит на реке Неве, что послужило причиной гибели большого количества людей в процессе его постройки – а это, в свою очередь, повияло на присутствие в мифологии Петербурга мощного эсхатологического компонента. Очевидно, что в романе «Подвиг» мы имеем дело с иной интерпретацией воды – она понимается именно как колыбель, то, откуда берется жизнь. Кроме того, Крымский полуостров входит в ту часть территорий первичного расселения древних народов, которую можно называть колыбелью человечества. С этой точки зрения жизненный путь Мартына, с его посещением самых разных европейских стран и некоторым ореолом «героизма», напоминает о скитаниях хитроумного Одиссея из «Илиады», а Соня Зиланова при таком прочтении выступает некоей анти-Пенелопой, «прозревающей» только после того, как Мартын отправляется самостоятельно пересечь границу и оказаться в России.

Пространство Крыма присутствует в переживаниях Мартына, играя в них очень важную роль. В истории жизни набоковских героев часто встречается один и тот же мотив – гибель одного из родителей. У шахматиста Лужина погибает мать, у поэта Федора Годунова-Чердынцева пропадает без вести отец, умирает отец и у Мартына. Получив известие о его смерти, Мартын гуляет по Воронцовскому парку в Крыму и представляет, что за каждым пригорком или деревом теперь может находиться его отец. Таким образом, реальность Крыма отождествляется Набоковым в романе с вечностью, миром, где время не течет.

Известный философ и религиовед М. Элиаде, описывая в труде «Миф о Вечном Возвращении» процесс повторения космогонии, упоминает дорогу. Прежде чем достичь Центра Мира, главной точки сакрального пространства, желающий должен пройти дорогу, причём этот путь обязательно должен быть связан с большими трудностями. На эту же тему Элиаде рассуждает в работе «Священное и мирское».

Обращает на себя внимание тот факт, что образ дороги или мотив движения по ней выполняют в структуре романа «Подвиг» чрезвычайно важные функции. Так, одной из наиболее значимых деталей художественного мира произведения является пейзаж, изображающий дорогу в лесу. Частое и пристально разглядывание висящей над кроватью картины оказало сильное влияние на судьбу героя. Мама читает Мартыну на ночь английскую сказку, где мальчик перебрался в картину и пошел по дороге: «Мартына волновала мысль, что мать может заметить сходство между акварелью на стене и картинкой в книжке: по его расчету, она, испугавшись, предотвратила бы ночное путешествие тем, что картину бы убрала <…> Вспоминая в юности то время, он спрашивал себя, не случилось ли и впрямь так, что с изголовья кровати он однажды прыгнул в картину, и не было ли это началом того счастливого и мучительного путешествия, которым обернулась вся его жизнь» [9, с. 99 – 100].

В контексте мифопоэтических представлений смысл этого образа представляется очевидным. Видимо, это начало путешествия к Центру Мира, в сакральное пространство к обретению себя. Здесь есть еще один важнейший нюанс, чрезвычайно значимый в набоковской художественной вселенной – образ самой картины. Дело в том, что для Набокова визуальность, создание словесной картины – это не просто способ выстраивания уникальной и узнаваемой поэтики. Она непосредственно связана с памятью и центральным сюжетом писателя – возвращением на родину, в Россию, обретением подлинного себя. Это можно увидеть во многих набоковских текстах, но ярче всего данное свойство проявляется в рассказе «Посещение музея». Герой совершенно случайно попадает в музей, где после осмотра огромного количества разнообразных визуальных артефактов внезапно выходит в таинственную дверь и оказывается в России. Таким образом, проявляется непосредственная связь визуального с сакральным.

Изображение тропы в романе «Подвиг» как бы реализуется именно в Крыму. На дороге, по которой Мартын возвращался к себе домой, он вдруг встречает подозрительного человека, угрожающего ему револьвером: «А то случилось раз, что Мартын возвращался домой из Адреиза, где жила Лидина семья, ночью, летней крымской ночью, местами иссиня-черной от кипарисов, местами же бледной, как мел, от неживой белизны татарских стен против луны, и вдруг на повороте узкой кремнистой дороги, ведшей на шоссе, выросла перед ним фигура человека …» [9, с. 106 – 107]. Образ дороги здесь тесно связан с путем в сакральное пространство – человек, угрожающий смертью, назван Умерахметом. Произошедшая история соотносится с итогом жизни Мартына, его переходом через российскую границу, где героя действительно могут встретить пограничники с оружием. Сам по себе финал романа, его самостоятельный поход в Россию – это тоже путешествие к сакральному центру. Образ дороги в романе связан с образом Крыма не единожды: наблюдая на море «искристую стезю», Мартын вспоминает о дороге, увиденной на картине. Крымская реальность как бы готовит Мартына к предстоящему обретению себя. Более того, этот сюжет встречается у Набокова не однажды. Картинка как бы реализуется в романе «Защита Лужина», где на лесную тропку выбирается потерявшийся в лесу главный герой.

Дорогой станет жизнь Мартына с ее большим количеством путешествий, именно новым путем, из Европы в Россию закончится роман. В Крыму закладывается фундамент жизни Мартына, появляются его мечты о подвиге, которым в каком-то смысле суждено воплотиться в реальность, обрести плоть, в Крыму он становится почти что вне своей воли, Творцом, создающим мир своей жизни и судьбы.

Таким образом, из сказанного мы можем сделать следующие выводы. В изображении Крыма присутствует ряд узнаваемых мифопоэтических мотивов, указывающих на онтологическое, сакральное значение этого пространства для главного героя романа. Продолжая намеченную Пушкиным и русскими символистами традицию, Набоков встраивает Крым в единый текст русской литературы, демонстрируя его высокий семиотический потенциал и насыщенность мифологическими подтекстами.

Библиографический список

1. Долинин А. *Истинная жизнь писателя Сирина: Работы о Набокове.* Санкт-Петербург: Академический проект, 2004.
2. Крашенинников С.И. Символы в романе В.В. Набокова «Подвиг». *Русская речь.* 2013. № 2: 40 – 44.
3. Хейбер Э. «Подвиг» Набокова и волшебная сказка. *Владимир Набоков: pro et contra*. Санкт-Петербург: Русский Христианский Гуманитарный Институт. 2001; Т. 2: 366 – 372.
4. Злочевская А.В. Концепт героического в романе В. Набокова «Подвиг». *Вопросы литературы*. 2019; № 6: 245 – 246.
5. Дмитренко О.А. Мифопоэтика ранних рассказов В.В. Набокова. *Вестник ТвГУ*. Серия филология. 2014; № 1: 30 – 34.
6. Погребная Я.В. *Неомифологизм В.В. Набокова: способы литературоведческой идентификации особенностей художественного воплощения.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Ставрополь, 2006.
7. Элиаде М. *Священное и мирское.* Available at: https://www.e-reading.club/book.php?book=86081
8. Элиаде М. *Миф о Вечном возвращении.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=92740&p=1
9. Набоков В.В. Подвиг. *Собрание сочинений:* в 5 т. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2006; Т. 3.

References

1. Dolinin A. *Istinnaya zhizn' pisatelya Sirina: Raboty o Nabokove.* Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2004.
2. Krasheninnikov S.I. Simvoly v romane V.V. Nabokova «Podvig». *Russkaya rech'*. 2013. № 2: 40 – 44.
3. Hejber `E. «Podvig» Nabokova i volshebnaya skazka. *Vladimir Nabokov: pro et contra*. Sankt-Peterburg: Russkij Hristianskij Gumanitarnyj Institut. 2001; T. 2: 366 – 372.
4. Zlochevskaya A.V. Koncept geroicheskogo v romane V. Nabokova «Podvig». *Voprosy literatury*. 2019; № 6: 245 – 246.
5. Dmitrenko O.A. Mifopo`etika rannih rasskazov V.V. Nabokova. *Vestnik TvGU*. Seriya filologiya. 2014; № 1: 30 – 34.
6. Pogrebnaya Ya.V. *Neomifologizm V.V. Nabokova: sposoby literaturovedcheskoj identifikacii osobennostej hudozhestvennogo voploscheniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Stavropol', 2006.
7. `Eliade M. *Svyaschennoe i mirskoe.* Available at: https://www.e-reading.club/book.php?book=86081
8. `Eliade M. *Mif o Vechnom vozvraschenii.* Available at: https://www.litmir.me/br/?b=92740&p=1
9. Nabokov V.V. Podvig. *Sobranie sochinenij:* v 5 t. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2006; T. 3.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 811.35 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01019

Kurbanova E.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Ibragimova G.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MAIN SYNTACTIC MODELS OF DARGIN AND RUSSIAN PAROEMIAS. The article provides a comparative analysis of the syntax of Dargin and Russian paroemias. It is noted that proverbs of both languages coincide in form with the sentence, and therefore the syntactic structure of proverbs should be characterized by describing the sentences of the Dargin and Russian languages. In this analysis, the differentiation of sentence types can occur according to the composition and function of the sentence as a unit of communication. Analysis of the paroemias of Dargin and Russian languages showed that they are divided into two-component and multi-component by the number of components. In both languages, is dominated by multicomponent proverbs. The variety of syntactic types of Dargin and Russian sentences cannot be realized in the paroemias of these languages. The researchers suggest that proverbs do not have the original meaning of equality of parts inherent in them. The syntax of the Dargin and Russian paroemias shows significant differences. These differences are based on linguistic and extralinguistic factors. They are also caused by the structure of two genetically unrelated languages and different syntactic systems of these languages.

Key word: **comparative analysis, paroemias, Dargin language, Russian language, syntactic models, two-part sentences, lexical meaning, multicomponent composition, object, subject.**

Э.О. Курбанова*, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Г.Х. Ибрагимова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ

В статье проводится сопоставительный анализ синтаксиса даргинских и русских паремий. Отмечается, что пословицы обоих языков совпадают по форме с предложением, и поэтому характеристику синтаксической структуры пословиц необходимо производить через описание предложений даргинского и русского языков. При таком анализе дифференциация типов предложения может происходит по составу и функции предложения как единицы общения. Анализ паремий даргинского и русского языков показал, что по количеству составляющих они делятся на двухкомпонентные и многокомпонентные. В обоих языках преобладают многокомпонентные паремии. Разнообразие синтаксических типов предложений даргинского и русского не может реализоваться в паремиях этих языков. Синтаксис паремий даргинского и русского языков показал существенные отличия. Основу этих отличий составляют лингвистические и экстралингвистические факторы. Они обусловлены также строем двух генетически неродственных языков и разными синтаксическими системами этих языков.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, паремии, даргинский язык, русский язык, синтаксические модели, двусоставные предложения, лексическое значение, многокомпонентный состав, объект, субъект.**

При исследовании оформления пословиц необходимо учитывать не только их лексические, но и структурно-грамматические особенности. Сопоставительный анализ паремий даргинского и русского языков показал, что они оформлены как предложения. С этим связано дальнейшее рассмотрение их связи с системой языка и функционированием в речи. Сопоставительный структурно-грамматический анализ предполагает изучение их компонентного состава и функционирования в речи. Паремии обоих исследуемых языков с точки зрения их структурной организации представлены большим количеством видов и подвидов. Структура даргинских и русских паремий организована по строгим законам грамматики и синтаксиса этих языков.

Сопоставительный анализ паремий даргинского и русского языков показал, что по количеству составляющих они делятся на двухкомпонентные и многокомпонентные. В обоих языках преобладают многокомпонентные паремии. Разнообразие синтаксических типов предложений даргинского и русского языков не может реализоваться в паремиях этих языков. Наше внимание привлекли наиболее активные конструкции.

В паремиях даргинского языка наиболее частыми являются двусоставные предложения: *Лацлара лих1би лерти сари.* – «И у стен есть уши», *Бархьдешлис танбих1 лебси ах1ен.* – «Правду не наказывают»; *Эмх1ела х1яб бец1ла канилаб бирар.* – «Могила осла бывает в животе у волка»; *Гушсилис гьанк1 х1якьян.* – «Голодному сон не идет» и т.д.

Среди даргинских пословиц также встречаются и трехсоставные предложения. Например:

Г1ях1аъабзани ши балтахъа. – «Герой защитит село»; *Бархьдешли балк1деш х1ебалта.* – «Правда не оставит ложь», *Бархьдешли бархьдеш г1еббурцу.* – «Правда поддерживает правду»; *Гашила умхьули душманна къапу ибхьу.* – «Голодный ключ откроет ворота врага»; *Варачайсра бархьдеш дигахъу.* – «Даже поток любит прямоту».

Трехсоставное даргинское предложение может состоять из трех главных членов предложения – подлежащего, сказуемого и объекта. При их совокупном функционировании необходимо учитывать то, что в таких предложениях существуют особые синтаксические отношения, т.е. имеется в виду определенные конструкции при переходных глаголах-сказуемых, т.е. эргативные и дативные. Следовательно, лишь в таких конструкциях могут функционировать одновременно все три главных члена предложения.

В пословицах русского языка превалируют двусоставные предложения. Например: *Любовь и попа плясать научит. Старая любовь помнится. Любовь начинается с глаз. В окно всего света не оглянешь. На весь мир мягко не постелешь. От неуменья руки не болят. Фалалей в избе не нашел дверей. Ноша легка на чужом плече.*

Отличие синтаксических отношений между членами двучленного и трехчленного предложений в даргинском языке состоит в том, что классно-личная координация подлежащего и сказуемого в двучленном предложении разделяется между тремя членами трехчленного предложения. Другими словами, «если в двучленном предложении подлежащее сосредоточивает в себе и категорию лица, и категорию класса, то в трехчленном предложении одна из этих категорий принадлежит подлежащему, а другая – объекту. Категория же числа вносит своеобразие в классно-личную координацию сказуемого и подлежащего, с одной стороны, сказуемого объекта, с другой» [1, с. 134].

Взаимоотношения между членами трехсоставного даргинского предложения требуют постановки в той или другой падежной форме не только соответствующего подлежащего, но и соответствующего объекта.

Сопоставительный анализ показал, что двучленные типы паремий даргинского и русского языков находят себе регулярные противопоставления.

Даргинские паремии – вопросительные предложения отличаются от обычных вопросительных предложений. Известно, что собственно-вопросительные предложения выражают стремление говорящего узнать информацию. В основном паремии-вопросительные предложения предназначены для вопроса, в котором заключено экспрессивно окрашенное отрицание: *Вац1ализи урцул селис дихути*? – «Зачем в лес везут дрова?». Они являются вопросительно-риторическими предложениями, которые заключают в себе эмоциональное, экспрессивно окрашенное отрицание в форме вопроса, на который ожидается ответ.

Подавляющая часть вопросительных пословиц трехкомпонентно, порядок слов в них несвободный: в препозиции находится подлежащее, в постпозиции – сказуемое с суффиксом *-в*. Перед сказуемым – распространяющий его член предложения, обычно со значением объекта. Подлежащее чаще всего выражено существительным в форме эргативного падежа [2, с. 12].

Значительная часть даргинских и русских паремий представлены повествовательными предложениями:

дарг. *Укес х1ебалусира адам вирар.* – «Бывает и человек, который не умеет кушать». *Улхъес балх1ебалуси, дила кьяшми далк1ти сари вик1ар.* – «Не умеющий танцевать, говорит, что у него ноги кривые». *Уриа дицес арякьунси жерши асили чарухъун.* – «Тот, который пошел продавать черемшу, пришел, купив чеснок»;

рус. *Три пирога с пирогом и все с творогом. Рад Яков, что пирог с маком. И большой реке слава до моря. Иного гложет ревность по чужим удачам. Рукавицы за поясом, а он их ищет. Резвого жеребенка и волк не берет.*

Как уже отмечалось, главным структурным отличием простого предложения даргинского языка от простого предложения русского языка является двучленность последнего.

Номинативная конструкция даргинского предложения формируется непереходным глаголом-сказуемым. Подлежащее (субъект) выражено именем в именительном падеже: *Далай белч1ес вирусини бирар далай буч1уси.* – «Поет тот, кто умеет петь». *Нукьсандешуни агарси гьалмагъ варгес умц1уси, ялгъузли кавлан.* – «Тот, кто ищет идеального друга, останется без него» [4, с. 122].

Эргативная конструкция даргинского предложения характеризуется наличием переходного глагола в роли предиката, выражением субъекта (агенса) родительным падежом, выражением объекта именительным падежом: *Канили бек1 буга.* – «Живот голову сгубит». *Хъубзара адамли кьац1ла т1ем ункъли бала.* – «Вкус хлеба лучше знает крестьянин».

К типу простого односоставного предложения относится конструкция русских пословиц с глаголом, который занимает главное место среди средств выражения прямого значения. Например: *Рука дающего да не оскудеет. На зло отвечай добром. Век живи, век учись. Дружба дружбой, а табачок врозь* и т.д. [5, с. 79, 80, 82].

Паремии с формой инфинитива реже наблюдаются в русском языке: *Меньше говори, больше делай. Не родись красивой, а родись счастливой.*

Среди паремий даргинского и русского языков встречаются и такие, которые оформлены как сложные предложения. Здесь реже наблюдаются бессоюзные сложные предложения. Это говорит о том, пословицам несвойственно изначально заложенное в них значение равноправия частей. Здесь наиболее активны те предложения, которые имеют значение противопоставления, то есть в них наблюдается синтаксический параллелизм, обусловленный наличием антонимов в пословицах: *Урухк1ули г1ергъи – бурмабурид, бурили г1ергъи – урухмак1уд.* – «Если боишься – не говори, если сказал – не бойся»; *Бек1 – буг1ярдешлизиб бих1ен, кьяшми – ванадешлизир дих1ен.* – «Голову держи в холоде, ноги держи в тепле».

В даргинском языке наиболее часто наблюдаются паремии – сложноподчиненные предложения с придаточными времени, места, условия, изъяснительные и указательные. Сложноподчиненные с придаточными времени: *Гьала-гьала урчи бахен, г1ур х1у укен.* – «Сначала коня покорми, потом сам покушай»; *Гьала-гьала духувии, г1ур хъайчикайи.* – «Сначала поумней, потом женись».

С придаточными места: *Дудешли кьяш кац1ибих1и, уршили бек1 кабирхьу.* – «Там, где отец ступил ногой, сын голову сложит»; *Шин дашнарад, к1ат1а гьярбиран.* – «По течению воды, ведущий лопатой»; *Бархьдеш агарих1иб, г1ях1дешра х1ебирар.* – «Там, где нет правды, добра тоже не будет».

С придаточными условия: *Унра г1ях1си виалли, ил узизи улхъуси сай.* «Если сосед хороший, он лучше брата»; *К1ел урк1и гьаргдиалли, дурути дахъал дирар.* – «Когда раскрываются сердца, сказываются долго»; *Бек1 биалли, хъяб бирар.* – «Если есть голова, то шея будет», *Цаибил урши варкьалли, хьунул мура хъябличи мурдакарирар.* – «Если первенец сын родится, жена садится на шею мужа»; *Ц1ахси риалра авара агара, хьунул г1ях1си риалли.* – «Ничего что, некрасивая, главное – хорошая жена»; *Хъалибарг балбикили г1ергъи, давла г1яг1ниси ах1ен.* – «Если семья дружная, богатство не обязательно»; *Хьунуй мях1камх1ебараллли, муруй т1алаббарибси т1ашх1ебилзан.* – «Если жена не сбережет, заработанное мужем не хватит надолго».

С придаточными указательными: *Газа чина букьялра, тяйра ила башар.* – «Куда кобыла, туда и жеребенок»; *Х1еблизив чи узх1евзалра, янализив ил пашманирар.* – «Кто весной не работает, тот зимой пожалеет»; *Х1ед г1ях1билзуси букен, цархх1илтас г1ях1билзуси челгьен.* – «То, что тебе нравится кушай, то, что другим нравится одевай»; *Урх1ли бурибх1ели, х1ед г1ях1х1ебилзуси гъай, х1уни урх1лисра мабурид.* – «То, что не нравится тебе, ты не говори и другим».

С придаточными изъяснительными: *Вег1ла урх1ла варес х1ейрар, урх1ла вег1ла варес х1ейрар.* – «Нельзя сделать свое чужим, а чужое сделать своим»; *Урх1ла шилизив талхъан виэсличиб, вег1ла шилизив шаддикь виъни гьалаб саби.* – «Чем быть ханом в чужом селе, лучше быть нищим в своем селе»; *Вег1ла урх1ла бетх1ерар, шинна авруша бетх1ерар.* – «Свое чужим не станет, из воды халва не получится»; *Урх1ла урчиличив мурдаси, чярт дахъал перси мерличив чевкалхъан.* – «Тот, кто верхом на чужом коне, сойдет там, где больше всего грязи» [4, с. 178].

Среди русских паремий такого типа наблюдаются предложения с формой императива, конструкции с модальным глаголом, а также безимперативные повествовательные конструкции: *Уходи от плохого, и плохое избежит тебя. Правда ничего не боится. Про волка речь, а он навстречь* [5, с. 216].

Наше исследование показывает, что в русских пословицах, соответствующих по форме сложноподчиненным предложениям, наибольшей частотностью характеризуются определительные, временные, изъяснительные и условно-следственные придаточные предложения.

А даргинским пословицам, соответствующим той же форме, наиболее характерны придаточные места, времени, условия и указательные.

Структурный анализ паремий исследуемых языков показал большую частотность простого предложения по сравнению со сложным предложением. При этом в обоих языках превалируют паремии – сложноподчиненные предложения, далее – сложносочиненные предложения и бессоюзные сложные предложения.

Редкое употребление сложносочиненных и бессоюзных предложений в обоих исследуемых языках обусловлено отсутствием разнообразия синтаксических структур и союзных средств. Паремиям не характерны равноправие и чередование.

В даргинском языке наиболее активные функционально-семантические группы составляют пословицы, с компонентами – именами существительными в различных падежах и с глаголами. Рассмотрим наиболее характерные для даргинских пословиц и поговорок схемы:

Существительные в И. п. + сущ. в Д. п. + глагол:

Гьалмагъдеш арцлис асес х1ейрар. – «Дружбу за деньги не купишь».

Дабри хялис дарес х1ейрар. – «Собаке обувь не шьют».

Бец1 мазалис къараул х1ебиру. – «Волк овец не стережет».

Варъа мурч1айс барсх1ебиру. – «Мед на воск не меняют» и т.д.

Существительное + прилагательное + глагол:

Нешла кьац1 муриси бирар. – «Мамин хлеб сладкий бывает».

Сукъур вачар г1ях1си х1ебирар. – «Слепой торг нехороший».

Къянала къуйрукъ къант1а бирар. – «У лжи хвост короткий бывает» и т.д.

Наречие + существительное + глагол:

Хъулиб кьац1 камх1ебирар. – «В доме хлеб найдется».

Савли х1яннчи г1ях1ил башар. – «Утром работа спорится».

Существительное А. п. +сущ. И. п. + глагол:

Някъбани давла биру, цулбани буга. – «Руки создают богатство, зубы – едят».

Бузерили игитуни абилкьа. – «Труд героев растит».

Бархьдешли къяна х1ебалта. – «Правда ложь не оставит».

Существительное + сущ. + глагол:

Изайс дарман дигахъу. – «Болезнь лекарство любит».

Дармайс хяла диъ бука. – «Для лекарства собачье мясо едят».

Лезмилизи ихтияр малугад. – «Не давай воли языку».

Лезмила лига агара. – «В языке нет костей».

Шаддикь хялисра х1ейгахъу. – «Нищего и собака не любит».

Числительное + сущ. + глагол:

Ца барх1или дус валха. – «Один день год кормит».

Ца бек1лис к1ел някъ дузар. – «Для одной головы две руки работают»,

Ца т1улла хунк1 бетх1ерар. – «Из одного пальца кулак не получится».

В русском языке превалируют пословицы, построенные по следующим моделям:

Сущ. + глагол + сущ.:

Обман рождает обман.

Бедняку выбирать не приходится.

Прил. + сущ. + наречие + глагол:

Новая метла по-новому метет.

Лающая собака редко кусает.

Прил. + сущ. + глагол + сущ.:

Плохая весть имеет крылья.

Крепкое здоровье дороже богатства.

Прилагательное + сущ. + глагол:

Живой нити не осталось.

Холодная печь не согреет и т.д.

Таким образом, сопоставительный анализ синтаксиса паремий даргинского и русского языков показал существенные отличия. Их основу составляют лингвистические и экстралингвистические факторы. Они обусловлены также строем двух генетически неродственных языков и разными синтаксическими системами этих языков, при котором наблюдается тяготение русского предложения к двусоставности, а даргинского – к трехсоставности и двусоставности. В большинстве паремий даргинского и русского языков стержневыми компонентами выступают существительные и глаголы. Остальные имена выступают в роли зависимых компонентов.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва,1971.
2. Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке (к проблеме предложения)*. Махачкала, 1969.
3. Виноградов В.В. *Избранные труды. История по русской грамматике*. Москва, 1975.
4. Гасанова У.У. *Словарь пословиц и поговорок даргинского языка*. Махачкала, 2018.
5. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва, 1957.

References

1. Abdullaev Z.G. *Ocherki po sintaksisu darginskogo yazyka*. Moskva,1971.
2. Abdullaev Z.G. *Sub`ektno-ob`ektnye i predikativnye kategorii v darginskom yazyke (k probleme predlozheniya)*. Mahachkala, 1969.
3. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Istoriya po russkoj grammatike*. Moskva, 1975.
4. Gasanova U.U. *Slovar' poslovic i pogovorok darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
5. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva, 1957.

Статья поступила в редакцию 02.10.20

УДК 82.0 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01020

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Russian Language and Literature, State Social-Humaniterian University (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
Larina N.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Theory and Practice of Periodicals, Institute of International Law and Economics n.a. A.S. Griboedova (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*

LANGUAGE PERSONALITY OF A CHARACTER IN THE STORY "IN THE TOWER" BY V. BRYUSOV. The article examines ways of creating the linguistic personality of a character in the story "In the Tower" by V. Bryusov. It is noted that the defining characteristic of the linguistic personality of a character, on whose behalf the story is narrated, is the idea of a double world. The authors focus on the characteristics of the character's perception of the world, which has a conceptual structure, and his mental activity. According to the authors, the linguistic analysis of the hero's linguistic personality makes it possible to reveal the complex of characteristics that make up her pragmaticon and define the thesaurus as a set of keywords that acquire categorical meaning in the text. Analyzing the means of lexical representation of the designated components, the authors analyze the features of the functioning of conceptual lexemes, in particular the lexeme "sleep", which are significant for building an individual picture of the character's world, bearing the imprint of a particular historical era.

Key words: **linguistic personality, attitude, mental activity, dual world, sleep, V. Bryusov.**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук доц., проф. ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
Н.А. Ларина, *д-р филол. наук доц., проф. Института международного права и экономики имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: larina-n-a@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ГЕРОЯ В РАССКАЗЕ В. БРЮСОВА «В БАШНЕ»

В статье рассматриваются способы создания языковой личности героя в рассказе В. Брюсова «В башне». Отмечается, что определяющей характеристикой языковой личности героя, от лица которого и ведется повествование в рассказе, является идея двоемирия. Авторы акцентируют внимание на характеристике мироощущений персонажа, имеющих концептуальное строение, и его мыслительной деятельности. По мысли авторов, лингвистический анализ языковой личности героя позволяет раскрыть комплекс характеристик, составляющих её прагматикон и определяющих тезаурус как набор ключевых слов, приобретающих категориальное значение в тексте. Анализируя средства лексической репрезентации обозначенных компонентов, авторы анализируют особенности функционирования концептуальных лексем, в частности лексемы «сон», значимых для построения индивидуальной картины мира героя, несущей на себе отпечаток конкретной исторической эпохи.

Ключевые слова: **языковая личность, мироощущение, мыслительная деятельность, двоемирие, сон, В. Брюсов.**

Начало XXI века отмечено исключительным вниманием многочисленных исследователей к малой прозе В.Я. Брюсова, что неудивительно, ибо тонкие нюансы интонации Брюсовских новелл каждый новый исследователь улавливает и интерпретирует по-своему, хотя, вне всякого сомнения, труды Ильева С.П. [1], Гречишкина С.С. [2; 3], Лаврова А. В. [4] и Даниелян Э.С. [5], в центре внимания которых находятся разнообразные аспекты новеллистики писателя, являются незыблемой фундаментальной основой. Исследуя всю малую прозу В.Я. Брюсова, объединенную в два сборника – «Земная ось» (1907 г.) и «Дни и ночи» (1913 г.), каждый раз открываешь для себя новые грани и оттенки глубоких духовных переживаний автора. В данной статье остановимся на изящной новелле «В башне» (1907 г.), входящей в сборник новелл «Земная ось», степень изученности которой в современной филологической науке, на наш взгляд, явно недостаточна.

До сегодняшнего дня остается множество открытых вопросов, связанных с этой новеллой, в частности вопросов, касающихся способов и приёмов создания языковой личности героя рассказов цикла.

Напомним, что рассказ «В башне» является частью цикла «Земная ось», поэтому представляется очевидным, что его анализ необходимо осуществлять, учитывая определяющие для всего цикла художественные константы: отсутствие «определенной границы между миром реальным и воображаемым, между «сном» и «явью», «жизнью» и «фантазией»» [6, с. 425], когда «главным сюжетным событием новелл является столкновение двух «реальностей» в сознании человека.., столкновение внутреннего бытия и внешнего существования героя» [7, с. 12 – 13]. Таким образом, пространство реальное противопоставлено пространству вымышленному.

Подзаголовок новеллы – «Записанный сон» – акцентирует идею двоемирия. Традиционно в рассказах Брюсова отсутствует специфические черты, позволяющие «привязать» происходящее в рассказе действие к конкретному месту или времени. Обычно его герои существуют и действуют в некоем условном пространстве. В этом смысле новелла «В башне» является своеобразным исключением. Особенно это касается пространства воображаемого. Пространство сновидений – это рыцарский замок, построенный из огромных каменных глыб, берег северного моря, старый сосновый лес… Автор удивительно подробно описывает прибалтийские земли. Также указывается и вполне определенный временной период – Средневековье (и косвенно это подтверждается конкретными приметами: рассказчик упоминает рыцарей в железных латах). В то же время В.Я. Брюсов также конкретен в определении родины и национальности героя: он русский. А вот в отношении пространства, казалось бы реального, имеются лишь некие полунамеки, позволяющие понять, что рассказчик и герой новеллы – современник автора. Таким образом, пространство ирреального, пространство воображаемое прописано ярче, конкретнее и детальнее, нежели пространство реальной жизни героя, о которой нам ничего неизвестно.

Двоемирие не только «является константой», но и ориентировано «вертикально», поскольку наличествует в голове героя, словно «плутающего» между мирами. Брюсовский герой как бы постоянно находится «на границе» миров, словно «блуждая» между ними, так как эта граница всегда существует в его сознании. Граница между мирами постепенно истончается, истончается … и преодолеть ее можно незаметно для себя самого в любой момент, что и делает брюсовский герой, неожиданно для себя оказываясь «по ту сторону» ... Безнадежно заблудившись, как в исследуемой новелле «В башне», герой так и не может до конца понять: он, рассказчик, современник автора, которому лишь снится жизнь XIII века, или он и в правду является узником Гуго фон Ризена, и, напротив, это «нынешняя» жизнь и ему только снится.

Двоемирие являет себя в снах. Таким образом, «двойное пространство» мира брюссовской новеллы – это дихотомия яви и сна.

Нельзя не согласиться с замечанием Н.А. Лариной о том, что в рассказе «В башне» герой «балансирует на грани яви и сна. Этот рассказ можно обозначить и как «переходный» от двоемирия сна/бреда/морока … к одномирию исторических новелл» [8, с. 267].

Таким образом, определяющей характеристикой языковой личности героя, от лица которого и ведется повествование в рассказе, становится идея двоемирия, предопределившая причудливое соединение в сознании повествователя окружающей персонажа реальности и существующей в его подсознании ирреальности.

Таким образом, идея двоемирия оказывается ключевой в характеристике важного компонента языковой личности героя – мироощущения, согласно толковому словарю представляющему «отношение человека к окружающей дей-

ствительности, обнаруживающееся в его настроениях, чувствах, действиях» [9, с. 304]. Данное понятие имеет концептуальное строение, поскольку включает в себя набор денотативных смыслов, репрезентируемых в тексте рассказа рядом языковых единиц. Базовой языковой частью концепта «мироощущение» выступает глагольная парадигма «чувствовать», «чувствовать себя», «почувствовать»: *«Я **смутно чувствовал себя** каким-то пришельцем в этом мире»* [10, с. 67]; «*Я **почувствовал**, что я – русский, …»* [10, с. 68]; эквивалентные глагольные единицы при наличии их синтагматической связи с субстантивными словами, имеющими значения чувств: *«**делало** жизнь мою **счастием** и **восторгом**»* [10, с. 67]; *«… **наполняла** мою душу **блаженством**»* [10, с. 67]; *«Неодолимое **мужество ощутил** я в своей душе»* [10, с. 69]; *«… **не будет – ни опасности, ни скорби**»* [10, с. 69] и т.д. А также существительное «чувство» с уточняющей местоименной словоформой: *«Порою **это чувство** обострялось»* [10, с. 67]; *«Но едва **эти чувства** наполнили мою душу, …»* [10, с. 69]; *«Трудно объяснить, **какое** меня тогда охватило **чувство**»* [10, с. 68].

Периферийную часть концепта «мироощущение» составляют различные языковые единицы:

1) глагольные единицы, обозначающие различные проявления чувств: «любить», «смеяться», «жаждать», «радоваться» и под.: *«Я **жаждал** иного, … оружия»* [10, с. 67]; *«Я **предвкушал** иное знание, …»* [10, с. 67]; «я **любил**!» [10, с. 67]; *«Я её **полюбил** нежно и страстно»* [10, с. 67]; *«Каждая встреча уже **наполняла** мою душу **блаженством**»* [10, с. 67]; *«Я **изведал**, я **пережил истинное счастье**»* [10, с. 68]; *«И вдруг мне захотелось **рассмеяться** …»* [10, с. 69]; *«**Радуюсь,** что …»* [10, с. 69];

2) имена прилагательные в атрибутивной и предикативной функции («утонченный», «стройная», «высокая», «счастливый», «гордый», страшный», «не прав» и др.): *«возможность иного, более **утонченного** существования»* [10, с. 67]; *«я предвкушал иное знание, более **глубокое**, более **совершенное,** более **свободное»*** [10, с. 67]; *«у него была дочь Матильда, **стройная, высокая,** светлоокая»* [10, с. 67]; *«мы мечтали о **счастливом** будущем»* [10, с. 68]; *«был **мрачен** и **гневен»*** [10 , 1983, с. 68]; *«ты сам знаешь, что **не прав»*** [10, с. 69]; *«я сплю и вижу **дурной** сон»* [10, с. 70]; *«я отвечал **гордым** отказом»* [10, с. 70]; *«но **странная** и **страшная** мысль тихо подымается»* [10, с. 70];

3) наречия: *«… я полюбил её **нежно** и **страстно»***[10, с. 67]; *«он сказал мне **сурово**»* [10, с. 68];

4) имена существительные, характеризующие мироощущение героя («счастье», «восторг», «любовь», «блаженство», «вражда», «горесть», «жертва», «опасность», «скорбь», «мужество», «страдание», «мука» и др.): *«но было одно, что наполняло мою жизнь **счастием** и **восторгом»*** [10, с. 67]; *«каждая встреча уже наполняла мою душу **блаженством»*** [10, с. 67]; *«между нами пропасть народной **вражды»*** [10, с. 68]; *«я пережил истинное **счастье»*** [10, с. 68]; ***«любовь** к родине»* [10, с. 68]; *«**любовь** к женщине я должен принести **в жертву любви** к родине»* [10, с. 68]; *«**с горестью** осознал, что **счастье**,…»* [10, с. 68]; *«мои **страдания** …»* [10, с. 70]; *«переносить все **муки»*** [10, с. 70].

Перечисленные языковые средства выражают целую палитру чувств, переживаемых героем во время сна: это счастье и блаженство разделенной любви; гордость и любовь к своей родине, которую герой сравнивает с любовью к матери, в жертву которой он вынужден принести свою любовь к Матильде; это и мужество противостояния врагам, и радость за принадлежность к русской нации.

Семантически значим подзаголовок рассказа «записанный сон», который не только обозначает художественную действительность произведения как мир сна, грезы, но и акцентирует значимую в поэтике текста концептуальную лексему «сон» – согласно второму словарному значению «то, что снится, грезится спящему, сновидение» [9, с. 649], концептуальное поле которой играет важную роль в характеристике языковой личности героя. Эта номинация насчитывает в рассказе 8 словоупотреблений, что свидетельствует о её важности в развитии авторского замысла: *«Но все события этого **сна** …»* [10, с. 66]; *«…отличается **сон** от яви, …»* [10, с. 66]; *«…**во сне**, ...»* [10, с. 67]; *«В самом последовательном **сне** …»* [10, с. 68]; *«…. а наяву или во **сне** …»* [10, с. 68]; *«…я сплю и вижу дурной **сон»*** [10, с. 70]; *«На этом мой **сон** прерывается»* [10, с. 70]. Примечательно, что атрибутов, характеризующих сон с позиций личностного отношения к нему героя, за редким исключением нет. Мы узнаем лишь, что сон – *мой, этот, последовательный, осмысленный и дурной*. В качестве синонима сна 2 раза употребляется автором лексема «греза» – «мечта [первонач.: призрачное видение, сон]» [9, с. 124]: *«… в какие времена унесла меня **греза»*** [10, с. 66]; *«… я понял, что я **сплю**, что все – … – лишь **греза»*** [10, с. 69]. В итоге сон и греза соединяются в восприятии героя в единое целое: *«если я **сплю** и **грежу** теперь и вдруг **проснусь** на соломе в подземелье …»* [10, с. 70].

Однако сон наполнен героями, событиями и очень правдоподобен, его пространство заполнено, в нём герой переживает сильные чувства любви к Матильде, гордости за свою Родину, ненависти к её врагам. Он живет во сне, и в какой-то момент перестает осознавать грань между жизнью реальной и вымышленной, приснившейся ему, понимать, где он настоящий. Подзаголовок рассказа в конденсированной форме выражает основную тему и определяет сюжетную линию текста.

Действие рассказа разворачивается в воспоминаниях героя, который на протяжении всего произведения пытается понять: произошедшее с ним относится к миру реальному или ирреальному? Причем примечателен тот факт, что в начале произведения герой абсолютно убежден, что он спит, и все события, о которых он якобы вспоминает, ему только снятся: *« **Нет сомнения**, что все это мне **снилось, снилось** сегодня ночью»* [10, с. 66], а в конце рассказа от этой уверенности не остается и следа: *«Что если я **сплю** и **грежу** теперь и вдруг **проснусь** на соломе в подземелье …»* [10, с. 70].

Таким образом, основным видом деятельности героя является мыслительная, которая выступает важным звеном в характеристике его языковой личности. Репрезентативная структура концепта «мыслительная деятельность» представлена лексико-семантическими средствами, к числу которых относятся мыслительные глаголы *думать, знать, вспоминать, понимать* в общем количестве 14 лексем.

Повествование произведения заключено в форму воспоминания, вследствие чего основу мыслительного процесса героя составляет глагол *«вспомнить»* и его корневые дериваты – *вспоминать, вспоминая, воспоминания, вспоминается,* для которых общим лексическим значением является «возобновить в своей памяти» [9, с. 90]: *«**Вспоминая** теперь …»* [10, с. 66]; *«… что говорят мне **воспоминания»*** [10, с. 67]; *«… не можешь **вспомнить»*** [10, с. 67]; *«… чтобы что-то **вспомнить,** …»* [10, с. 67]; «*Мне **вспоминается** …»* [10, с. 68]; *«… когда я **вспоминаю** …»* [10, с. 68]; *«Тут **вспомнился** мне …»* [10, с. 69]. Какие же события, факты, действия составляют основу воспоминаний героя? Это в первую очередь «рыцарский замок где-то на берегу моря» [10, с. 66]. Примечательно, что в рассказе не упоминается его точное местонахождение, хотя сама жизнь в замке автором воссоздана детально. Его привлекают мельчайшие нюансы: образ жизни, мировоззрение его обитателей, природа. Что касается временного континуума, он определен гораздо более точно: «это была страшная, строгая, еще полудикая, еще полная неукротимых порывов жизнь средневековья» [10, с. 67]. Невольно возникает вопрос, почему именно средневековье привлекает внимание автора? И здесь в первую очередь, как отмечали многие исследователи, большое значение имело настойчивое желание писателя «расширить круг тем, связанных с современностью, включая сюда … проблему истории мировой культуры» [11, с. 64]. «Художника переходного времени, историка по образованию», В. Брюсова, по справедливому замечанию Б. Пуришева [11, с. 64], влекла история народов с «критическими ситуациями в их судьбах» [12, с. 328]. Именно такой и является эпоха, воссозданная в рассказе.

Поэтому сразу же возникает вопрос: а может, это и не сон, и не воспоминание, а мечта, греза? Получается, что вспоминается герою его сон. И все его события мучат память: *«… мучить мою **память**…»* [10, с. 67].

В качестве периферийных компонентов концепта «мыслительная деятельность» выступают другие группы глаголов:

1) «думать» в 1-м словарном значении «направлять мысли на кого-что-н., размышлять» [9, с. 156]: *«… **не думал**, что сон …»* [10, с. 66];

2) «знать», «зная» в значении «иметь сведения о ком-чем-н.» [9, с. 201]: *«… так как я уже **знал**, что …»* [10, с. 69]; *«**зная**, что …»* [10, с. 70];

3) «понимать», понимая, понял в значении «обладать понимание кого-чего-н.» [9, с. 484]: *«… я с ясностью **понимаю**, …* [10, с. 66]; *…не было этого **понимания** эпохи»* [10, с. 67]; *«… я **понял**, что я сплю…»* [10, с. 69].

Объектами мыслей героя являются события сна, а именно: особенности жизни в башне средневекового замка, любовь к дочери его владельца Матильде.

Мыслительная деятельность героя проходит довольно активно, языковые средства, её характеризующие, имеют основную целевую установку – показать особенности внутреннего мира героя, его личностные качества.

Таким образом, считаем возможным сделать вывод о том, что текст рассказа В. Брюсова «В башне» представлен поликонцептуальной структурой, включающей, в частности, концепты «мироощущение», «желание», «мыслительная деятельность», которые служат средством репрезентации художественного образа и построения индивидуальной авторской картины мира.

Лингвистический анализ языковой личности героя, от лица которого и ведется повествование в рассказе, позволяет раскрыть комплекс её характеристик (отношение к действительности, к людям, эмоциональный и оценочный статус, интересы), составляющих её прагматикон и определяющих тезаурус как набор ключевых слов, приобретающих категориальное значение в тексте. Каждый из проанализированных концептов представлен индивидуальными средствами выражения, создающими в итоге неповторимое своеобразие языковой личности героя, ключевой характеристикой которой является его пограничное существование между явью и сном.

Библиографический список

1. Ильев С.П. Книга В. Брюсова «Земная ось» как циклическое единство. *Брюсовские чтения 1973 года*. Ереван: Советакан грох, 1976: 87 – 115.
2. Гречишкин С.С. Новеллистика Брюсова 1900-ых годов (сборник рассказов и драматических сцен «Земная ось»). *Русская литература*. 1981; №4: 150 – 160.
3. Гречишкин С.С., Лавров А.В. Брюсов-новеллист. *Символисты вблизи. Очерки и публикации*. Санкт-Петербург: Скифия, ИД «ТАЛАС», 2004: 78 – 95.

4. Лавров А.В. Проза поэта. Брюсов. В.Я. *Избранная проза*. Москва: Современник, 1989: 5 – 20.
5. Даниелян Э.С. *Валерий Брюсов. Проблемы творчества*. Ереван: Лингва, 2002.
6. Дубова М.А., Ларина Н.А. Пространственные параметры модели мира в рассказе В.Я. Брюсова «Бемоль». *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 425 – 427.
7. Осипова О.И. *Жанровое своеобразие прозы В. Брюсова 1900-х годов*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2009.
8. Ларина Н.А. *Миромоделирующие универсалии в малой прозе Леонида Андреева и Валерия Брюсова*. Москва: ИМПЭ имени А.С. Грибоедова, 2018.
9. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: около57 000 слов*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Русский язык, 1986.
10. Брюсов В.Я. *Повести и рассказы*. Составители, вступительная статья и примечания С.С. Гречишкина и А.В. Лаврова. Москва: Советская Россия, 1983: 66 – 72.
11. Дубова М.А. *Пути развития модернистского романа в культуре русского порубежья XIX – XX вв. (Творчество В. Брюсова и Ф. Сологуба):* монография. Коломна: КГПИ, 2005.
12. Пуришев Б.И. Брюсов и немецкая культура XVI века. *Собрание сочинений*: в 7 т. Москва, 1974; Т. 4.

References

1. Il'ev S.P. Kniga V. Bryusova «Zemnaya os'» kak ciklicheskoe edinstvo. *Bryusovskie chteniya 1973 goda*. Erevan: Sovetakan groh, 1976: 87 – 115.
2. Grechishkin S.S. Novellistika Bryusova 1900-yh godov (sbornik rasskazov i dramaticheskih scen «Zemnaya os'»). *Russkaya literatura*. 1981; №4: 150 – 160.
3. Grechishkin S.S., Lavrov A.V. Bryusov-novellist. *Simvolisty vblizi. Ocherki i publikacii*. Sankt-Peterburg: Skifiya, ID «TALAS», 2004: 78 – 95.
4. Lavrov A.V. Proza po`eta. Bryusov. V.Ya. *Izbrannaya proza*. Moskva: Sovremennik, 1989: 5 – 20.
5. Danielyan `E.S. *Valerij Bryusov. Problemy tvorchestva*. Erevan: Lingva, 2002.
6. Dubova M.A., Larina N.A. Prostranstvennye parametry modeli mira v rasskaze V.Ya. Bryusova «Bemol'». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 425 – 427.
7. Osipova O.I. *Zhanrovoe svoeobrazie prozy V. Bryusova 1900-h godov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2009.
8. Larina N.A. *Miromodeliruyuschie universalii v maloj proze Leonida Andreeva i Valeriya Bryusova*. Moskva: IMP`E imeni A.S. Griboedova, 2018.
9. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: okolo57 000 slov*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
10. Bryusov V.Ya. *Povesti i rasskazy*. Sostaviteli, vstupitel'naya stat'ya i primechaniya S.S. Grechishkina i A.V. Lavrova. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1983: 66 – 72.
11. Dubova M.A. *Puti razvitiya modernistskogo romana v kul'ture russkogo porubezh'ya XIX – XX vv. (Tvorchestvo V. Bryusova i F. Sologuba):* monografiya. Kolomna: KGPI, 2005.
12. Purishev B.I. Bryusov i nemeckaya kul'tura XVI veka. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva, 1974; T. 4.

Статья поступила в редакцию 29.09.20

УДК 81`42+811.161.1 DOI: 10.24411/1991-5497-2020-01021

***Lukyanova N.N**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: n.n.lukjanov@mail.ru*
***Fedorova I.V.,** senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ivitafed@mail.ru*

FEATURES OF A CHILD'S UNDERSTANDING OF A LITERARY TEXT. The article deals with the problem of primary school children's understanding of a literary text. It is believed that the majority of children have a predominant reproductive level of text perception. However, the authors believe that the prevailing stereotypes unreasonably deny younger students the understanding of the conceptual meaning of the text, which the child is able to reach through the emotional understanding of a literary text. They describe the emotional, associative and semantic features of children's understanding of the text, which allow the young reader to reach the semantic dominants of the work of art. This phenomenon of readers' understanding of a literary text is considered in the interpretation of Marina Tsvetaeva's memoirs and is supported by a linguistic experiment conducted with modern primary school children.

Key words: **primary school student, understanding, perception, artistic text, semantic dominant, conceptual meanings.**

***Н.Н. Лукьянова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: n.n.lukjanov@mail.ru*
***И.В. Федорова**, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, E-mail: ivitafed@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ РЕБЕНКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается проблема понимания младшими школьниками художественного текста. Считается, что у большинства детей преобладает репродуктивный уровень его восприятия. Однако авторы полагают, что сложившиеся стереотипы необоснованно отказывают младшим школьникам в понимании концептуального смысла текста, на который ребенок способен выйти через эмоциональное осмысление художественного текста. Они описывают эмоциональные, ассоциативные и семантические особенности понимания детьми текста, которые позволяют маленькому читателю выйти на смысловые доминанты художественного произведения. Данный феномен читательского понимания художественного текста рассмотрен при интерпретации воспоминаний Марины Цветаевой и подкреплен лингвистическим экспериментом, проведенным с современными младшими школьниками.

Ключевые слова: **младший школьник, понимание, восприятие, художественный текст, смысловая доминанта, концептуальные смыслы**.

Проблема понимания художественного текста школьниками рассматривалась литературоведами и языковедами, психологами [1] и философами, методистами и практикующими учителями. Общая цель данных исследований – выявить особенности восприятия и понимания художественного текста разными реципиентами. Так, В.А. Пищальникова отмечает, что понимание – это «сложный ментальный процесс, который управляется смысловыми доминантами – актуальными для реципиента смыслами данного речевого произведения, возникающими на базе всего предыдущего опыта субъекта» [2, с. 290 – 281].

Традиционно принято считать, что незнание лексического значения слов приводит к неполному пониманию текста читателями. Наблюдения и эксперименты ученых [3] показывают, что в процессе восприятия бывают «сбои», причиной которых является непонимание сигналов текста: слов, словосочетаний, предложений и связей между ними. Непонимание этих сигналов искажает общий концептуальный смысл прочитанного, но это происходит не всегда. Такой феномен восприятия был исследован Г.Г. Граник и Л.А. Концевой. Предметом их рассмотрения явилось детское восприятие М. Цветаевой стихотворения А.С. Пушкина «К няне».

Рассмотрим эмоциональные, ассоциативные и семантические особенности восприятия и понимания языковой личностью пушкинского текста. Обратимся к отрывку из книги Марины Цветаевой «Мой Пушкин», в котором поэтесса вспоминает о знакомстве со стихотворением «К няне». Это вспоминание о своей первой встрече со стихотворением позволяет увидеть процесс восприятия поэтического текста ребенком изнутри.

Первая строка, поразившая ребенка Марину Цветаеву, – «Подруга дней моих суровых – Голубка дряхлая моя!» [4, с. 43]. Непонимание значения слова *голубка* заставляет ребенка – Цветаеву – обратится к детскому эмоциональному опыту, в котором это слово звучало как обращение отца к матери. Контекстуально-ситуативное значение слова позволяет понять, что оно может быть употреблено как обращение к любимому и дорогому человеку. Это помогло шести – семилетней девочке вычитать эмоциональную коннотацию текста и сделать важное заключение: «старую женщину – потому что родная – можно любить больше, чем молодую – потому что молодая и даже потому что – любимая» [4, с. 43].

Марину Цветаеву поразила употребление слова *подруга*, потому что в ее речевом опыте это слово отсутствовало. И это слово – «самое любовное из всех – впервые прозвучало... обращенное к старухе» [4, с. 44]. Таким образом, в эмоциональном опыте маленького читателя произошло сближение семантики этих слов: то и другое может быть обращено только к очень дорогому и любимому человеку.

Значение второго слова, *дряхлая*, М. Цветаева связала с «маминой котиковой муфтой». Не до конца понятое значение слова *дряхлая* заставляет детское воображение нарисовать образ того человека, которому принадлежит этот предмет. Таким образом слова *голубка* и *дряхлая* Марина Цветаева объединила в одно смысловое поле, соединив их семой «мать». В памяти Марины Цветаевой устанавливаются ассоциативные связи смыслов: *голубка – мать – подруга; голубка – дряхлая – котиковая муфта – мамина котиковая муфта*. Это позволяет поэтессе сделать вывод: «… пушистая, пышная, почти меховая голубка, почти

муфта» и резюмировать: «Скажу: подруга, скажу: голубка – и заболит» [4, с. 44]. Кого жалела Марина Цветаева? О ком болело ее сердце? Особо важно отметить, что заканчивается эта цитата словом *заболит,* которое свидетельствует о глубине эмоционального восприятия.

Боль – это чувство, которое помогло читателю проникнуть в смысл пушкинских строк. Дальше она как читатель выходит за рамки текста. «Кого она жалела?» И следует гениальный недетский ответ. «Не няню. Пушкина». Его тоска по няне превращалась в прочтении Цветаевой-ребенком в «тоску по нему тоскующему». Возможно, что Марина почувствовала поэта настолько, что ощутила себя автором пушкинских строк и пережила те же чувства, которые переживал поэт.

Необходимо отметить, что Цветаева обладала глубочайшей эмпатией, которая наряду с ассоциациями является средством постижения смысла пушкинского стихотворения.

Литературовед М.Б. Гаспарова точно заметил, что непосредственное переживание языкового материала неотделимо от конкретных ситуаций, в которых происходит языковая деятельностью. Эти компоненты, в силу присущих им множественных ассоциативных связей, в свою очередь, притягивают к себе другие языковые частицы, актуализируя их в сознании говорящего в качестве возможных ходов выражения его мысли. «Говорящий субъект реализует некоторые из этих пробуждающихся в его сознании возможностей и оставляет в стороне другие, и каждое принимаемое им решение, каждый ход его языковой мысли вызывает новые волны ассоциативной индукции. Сама мысль, подлежащая выражению, приобретает все более определенный образ, по мере того как она воплощается – в буквальном смысле этого слова – в этих конкретных, индуцируемых памятью говорящего и отбираемых им языковых хода» [5, с. 80 – 81].

Еще одно слово, которое особым образом привлекло детское внимание Марины Цветаевой, – это *глушь*, значение которого ей неясно, но ей понятен смыл стихотворной строки. «Одна в глуши лесов сосновых – давно, давно ты ждешь меня». Цветаева-ребенок не заметила слово *глушь*, значение которого явно не знала, а смысл вывела из эмоционального и речевого опыта.

Интерпретация смыслового целого стихотворения происходит у М. Цветаевой через образ-эпитет *мое – родное*, представленный в виде эмоционально-семантического концепта, включающего другие смыслы, которые в узуальном отношении представляются нам ассоциативно не связанными друг с другом. Мы считаем, что эмоционально-семантический концепт стихотворения А. Пушкина ребенком Цветаевой можно представить в виде следующего рисунка (см. рис. 1), где границы концептуальных смыслов не замкнуты, перетекают друг в друга и могут приращивать дополнительные смыслы, расширяя тем самым пределы интерпретации.

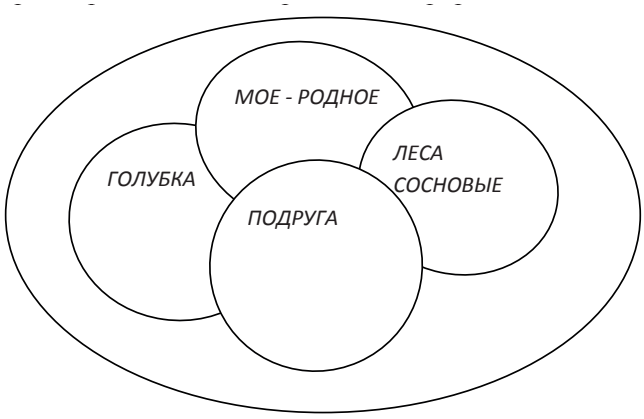


Рис. 1. Концептуальные смыслы стихотворения «К няне»

Сама Марина Цветаева говорила: «Глядя назад, теперь вижу, что стихи Пушкина, и вообще стихи, за редкими исключениями чистой лирики, которой в моей хрестоматии было мало, для меня до – семилетней и семилетней были – ряд загадочных картинок, – загадочных только от материнских вопросов, ибо в стихах, как в чувствах, только вопрос порождает непонятность, выводя явление из его состояния данности. Когда мать не спрашивала – я отлично понимала, то есть и понимать не думала, а просто видела. Но, к счастью, мать не всегда спрашивала, и некоторые стихи оставались понятными» [4, с. 45]. Текст Пушкина был ею не просто прочитан, но и прожит, прочувствован. Этот поэтический текст, выступающий как самостоятельное интеллектуальное образование и взаимодействующий с культурным контекстом, для читателя является не только объектом восприятия, но и равноправным собеседником. Читатель старается понять не автора, но текст. При этом каждый реципиент творит собственный мир текста, что объясняется различием концептуальных систем индивидов: «… мы воспринимаем, познаем только такие объекты, которые мы способны «схватить» посредством содержащихся в нашей концептуальной системе смыслов, и это представляет собой способ интерпретации этих знаков-объектов, способ их осмысления нами» [6, с. 383]. Именно поэтому мы вправе утверждать, что «различные способы «навигации» по тексту и, следовательно, различные способы интерпретации зависят не столько от автора, сколько от читателя» [7, с. 11 – 12], а значит, схватывая основной концептуальный смысл текста через его эмоциональное освоение, маленький читатель может привносить дополнительные ассоциативные смыслы, и рассуждение поэтессы Марины Цветаевой – подтверждение тому.

О.И. Никифорова в своей работе [8] показывает, что восприятие художественных текстов младшими школьниками не может соответствовать восприятию зрелого читателя. При восприятии и понимании художественных текстов детям свойственна зависимость от жизненного опыта; фрагментарность и отсутствие целостности понимания; связь понимания с практической деятельностью; выраженная эмоциональность и непосредственность, неподдельность переживания; недостаточно полное понимание изобразительно-выразительных средств речи; преобладание репродуктивного уровня восприятия. Выраженную эмоциональность, непосредственность и искренность сопереживания мы отмечаем и в воспоминаниях Марины Цветаевой. Текст М. Цветаевой удивляет эмоциональной глубиной сопереживания событиям пушкинского текста.

Теперь рассмотрим феномен читательского понимания художественного текста, обратившись к современным младшим школьникам. Для выявления данного феномена нами был проведен эксперимент с учащимися 2 класса МБОУ «Гимназия № 40» г. Барнаула, имеющий целью определить способы восприятия и понимания смысловых доминант пушкинского текста. Стихотворение «К няне» было незнакомо учащимся, первое восприятие происходило в присутствии экспериментатора и записывалось на диктофон. После первичного восприятия исследователь в беседе помогал детям словесно выразить то, что они поняли и почувствовали, воспринимая пушкинский текст, выразить свое отношение к прочитанному. Реципиентам было восемь лет, их отделяло от эпохи создания стихотворения почти двести лет, что наложило отпечаток на горизонты детских интерпретаций и их особенности.

В процесс анализа детских рассуждений определим особенности читательского восприятия и понимания. Хотя текст имеет заголовок, но, отвечая на вопрос, о ком это стихотворение, младшие школьники говорили, что оно о подруге. Это объясняется не только тем, что лексемой *подруга* начинается стихотворение, но и тем, что для детского восприятия и понимания слово *подруга* ближе, и оно окрашено авторским отношением, которое вычитывается детьми уже при первичном восприятии.

Следующее выражение, на которое обратили внимание начинающие читатели, – *голубка дряхлая моя*. Объясняя значение лексемы *дряхлая*, дети демонстрировали понимание контекстной связи этого слова с выражением «морщинистые руки», что помогало им выстроить ассоциативный ряд: *дряхлая – состарившаяся – некрасивая*, но *родная*. Таким образом, в сочетании *голубка дряхлая моя* доминантой является слово *голубка*, но дети не смогли объяснить значение полемичной лексемы, они вычитали смысл строчки из сочетания лексемы с притяжательным местоимением *моя*, стоящим в постпозиции. Этому помог возникнувший элемент читательской эмпатии, поддерживающей концептуальный смысл текста.

Перечитывая строки «Ты под окном своей светлицы/ Горюешь, будто на часах,/ И медлят поминутно спицы/ В твоих наморщенных руках», современные маленькие читатели отметили выражение *медлят поминутно спицы.* Объясняя его значение, дети увидели внешнюю схожесть спиц со стрелками часов, а затем, переосмысливая выражение, объяснили, что «медлят, потому что они никуда не спешат, никуда не торопятся», «иногда время идет очень медленно». Современные читатели постигли смысл томительности ожидания встречи и открыли для себя, что время может останавливать свой ход.

В последней строке «То чудится тебе…» читатели обратили внимание на глагол *чудится*, значение которого они трактовали через внутреннюю форму слова, отсылающей к лексеме *чудо*, «чудо – это то, что представляется в воображении». Младшие школьники заметили, что это строка заканчивается многоточием, а дальше воображение читателя должно дорисовать картину предстоящей встречи, на которую «няня надеется как на чудо».

Приведенные нами примеры свидетельствуют о том, что современный маленький читатель через другие эмоционально-смысловые доминанты вышел на понимание смысла текста, и в этом ему помогли ассоциации, жизненный опыт, эмпатия.

Анализируя разные способы проникновения в смысл текста, мы можем отметить, что Марина Цветаева смогла вычитать и понять все виды информации текста: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и даже содержательно-подтекстовую, которая определяется как скрытая информация, извлекаемая из способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения и поэтому способная приращивать смыслы [9, с. 26]. Марина Цветаева поняла, что это стихотворение о Пушкине, а не о няне. Но в отличие от современных детей она осмысливает свой детский опыт с высоты взрослого, зрелого поэта в книге «Мой Пушкин».

О.В. Соболева отмечала, что младшему школьнику трудно достигнуть высшего уровня понимания, потому что «высший уровень сформированности умения понимать текст характеризуется использованием тех приемов понимания, которые востребуются конкретным текстом, самостоятельным выходом на концепт, осознанностью работы с текстом, эмоциональностью индивидуального восприятия, проявлением нравственной позиции читателя» [10, с. 14],

отрицает возможность понимания текста реципиентом, адекватного замыслу автора.

Однако можно утверждать, что современные дети могут понять основные эмоциональные и, следовательно, основные ассоциативные и семантические смыслы текста. Он способен креатировать индивидуальный мир текста, а различные способы интерпретации зависят от эмоционального и речевого опыта читателей. Дети, к сожалению, не могут сразу постичь все виды информации в тексте, что объясняется небольшим читательским опытом и временной отдаленностью от создания текста, что обусловливает поиск новых методических способов понимания текста.

Обращаясь к воспоминаниям Марины Цветаевой, мы наблюдаем редкий случай, когда маленький читатель может выйти на основные смысловые доминанты стихотворения. Таким образом, можно утверждать, что талантливый ребенок способен постичь глубину художественного текста. Чем лучше развиты у ребенка ассоциативные связи, которые позволяют установить смысловые отношения в тексте, тем шире горизонты его интерпретаций текста.

Библиографический список

1. Левин В.А. *Психологические особенности формирования художественного восприятия литературных произведений у младших школьников*: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва: МГПУ, 1984.
2. Пищальникова В.А. *Проблема смысла художественного текста: психолингвистический аспект*. Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1992.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. *Как учить работать с книгой*. Москва: НПО «Образование», 1995.
4. Цветаева М.В. *Мой Пушкин. Проза*. Москва: Современник, 1989: 17 – 57.
5. Гаспаров Б.М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*: монография. Москва: Новое литературное обозрение, 1996. Available at: http://yanko.lib.ru/books/lit/1%3Dl.pdf
6. Павиленис Р.И. *Проблемы смысла. Современный логико-философский анализ языка*. Москва: Мысль, 1983.
7. Лукьянова Н.Н. *Лингвистическая интерпретация текста как способ моделирования фрагмента языковой картины мира (на материале произведений Д. Хармса «Месть», «Искушение»)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2000.
8. Никифорова О.И. *Психология восприятия художественной литературы*. Москва: Книга, 1972.
9. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2006.
10. Соболева О.В. *Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения*. Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Курск, 2010. Available at: http://www.studmed.ru/view/soboleva-ov-psihodidakticheskaya-koncepciya-ponimaniya-teksta-shkolnikami-na-nachalnom-etape-obucheniya_78d35ec5b11.html

References

1. Levin V.A. *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya hudozhestvennogo vospriyatiya literaturnyh proizvedenij u mladshih shkol'nikov*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva: MGPU, 1984.
2. Pischal'nikova V.A. *Problema smysla hudozhestvennogo teksta: psiholingvisticheskij aspekt*. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosibirskogo universiteta, 1992.
3. Granik G.G., Bondarenko S.M., Koncevaya L.A. *Kak uchit' rabotat' s knigoj*. Moskva: NPO «Obrazovanie», 1995.
4. Cvetaeva M.V. *Moj Pushkin. Proza*. Moskva: Sovremennik, 1989: 17 – 57.
5. Gasparov B.M. *Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*: monografiya. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 1996. Available at: http://yanko.lib.ru/books/lit/1%3Dl.pdf
6. Pavilenis R.I. *Problemy smysla. Sovremennyj logiko-filosofskij analiz yazyka*. Moskva: Mysl', 1983.
7. Luk'yanova N.N. *Lingvisticheskaya interpretaciya teksta kak sposob modelirovaniya fragmenta yazykovoj kartiny mira (na materiale proizvedenij D. Harmsa «Mest'», «Iskushenie»)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2000.
8. Nikiforova O.I. *Psihologiya vospriyatiya hudozhestvennoj literatury*. Moskva: Kniga, 1972.
9. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2006.
10. Soboleva O.V. *Psihodidakticheskaya koncepciya ponimaniya teksta shkol'nikami na nachal'nom `etape obucheniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Kursk, 2010. Available at: http://www.studmed.ru/view/soboleva-ov-psihodidakticheskaya-koncepciya-ponimaniya-teksta-shkolnikami-na-nachalnom-etape-obucheniya_78d35ec5b11.html

Статья поступила в редакцию 10.10.20

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

В.Н. Андреев
РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРЫ И ДИЗАЙНА ТОГУ К СОЗДАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА КАРТИННОЙ ПЛОСКОСТИ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ..... 5

Н.Н. Антонова
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ 8

А.П. Бугаева, О.Г. Кротова
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ОСНОВЕ ПОНИМАНИЯ «НАУКИ КАК СПОСОБА ПОЗНАНИЯ» С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ СЕВЕРА 10

А.П. Бугаева
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ И РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 14

Е.Ю. Бухтиарова
НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА 17

Н.А. Глузман
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 19

М.Я. Добря, Т.А. Дорофеева
ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДИАСПОРЕ ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ЮГЕ ЮЖНО-СИБИРСКОГО РЕГИОНА..... 21

В.В. Завражнов, Д.В. Каганов
ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ... 24

О.В. Карынбаева
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ..... 25

М.С. Клюшин
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ 28

А.А. Кожурова, С.В. Неустроева
ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППЫ АБИЛИТАЦИИ СЕМЕЙНОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 31

М.С. Колосов, Е.И. Федак
ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ УСТАНОВОК В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНГ РФ..... 34

Л.П. Коновалова
ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСА КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО РКИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ 36

Н.Г. Кудрявцев, А.А. Темербекова
О МЕТОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЕКТНЫХ СЕССИЙ, ОРГАНИЗУЕМЫХ ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТНЫХ ИНТЕРФЕЙСОВ В ПРОЦЕСС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА 39

Т.К. Курбанов, Э.С. Гасанова
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ (ПО ОТРАСЛЯМ)» В УСЛОВИЯХ ИОС 42

В.В. Кустова
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА 46

Н.А. Ларина, Е.Л. Малютина
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 48

Е.Н. Неустроева, Л.А. Оросина
ТВОРЧЕСТВО МЕЛОДИСТОВ АРКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 51

Н.Н. Николаева, Н.С. Нуриева, М.В. Куликова
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА АНАЛИЗУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В ДИСКУРСЕ КОРПОРАТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ 53

Н.И. Никонова
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ..... 58

Н.В. Оконешникова
ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 60

Л.И. Аббасова
ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНТЕКСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ..... 62

И.В. Зотова
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОО..... 64

Н.П. Клушина, В.В. Рощупкина
СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА..... 66

З.Г. Курбанова
К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СКАЗОК В СТАРШИХ КЛАССАХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА 68

В.П. Ноговицын
ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИЕЙ «НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)..... 70

Е.П. Павлова, А.П. Максимова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 73

Е.П. Павлова, В.А. Павлова
РОЛЬ СЮЖЕТНОГО РИСУНКА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 75

Е.В. Долгушев, Н.А. Рачковская, В.Н. Ефименко
ВЫЯВЛЕНИЕ ЭКСТРЕМИСТСКИХ И ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ 77

Ю.А. Родькова, И.С. Кобозева
ПОНЯТИЕ ЭМОЦИИ ЧЕЛОВЕКА И ИХ ФУНКЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 79

О.В. Рымкевич, А.В. Коцкович, А.А. Макеев
ЛОГИКА – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ 81

Е.Р. Сизова, Н.Ю. Кучер
ПРИНЦИП РАННЕЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 83

К.В. Смирнов
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 85

В.И. Власова, Е.В. Сыпко, Ю.А. Хилювчиц
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТИТУТОВ ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 87

Э.Г. Щебельская, Е.А. Киселева
ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТАМ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА..... 90

А.В. Аржановская, Е.А. Елтанская, Л.М. Генералова
КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: НОВАЯ ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА..... 93

А.С. Вершков
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ..... 95

А.Ф. Гарин
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ: К ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ ОСНОВАНИЯМ..... 100

И.Б. Голубь, И.С. Голубь
РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ..... 102

Д.А. Балаченков, Л.И. Савва, Т.Ю. Залавина, Е.А. Гасаненко
РАЗВИТИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»,

НА ДОСТИЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....104

С.В. Калинин, А.А. Левченко, Д.О. Заречнев
МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ 107

И.С. Кобозева, Н.И. Чинякова, В.О. Борисов
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ....109

А.С. Корсаков, А.Н. Тарасов
СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА....112

А.Д. Лопуха, С.Г. Марковчин, Р.В. Воронин
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В РОССИЙСКОЙ И СОВЕТСКОЙ ВОЕННЫХ ШКОЛАХ 114

В.В. Мирошниченко
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РАБОТЫ В ШКОЛАХ С РОДНЫМ (НЕРУССКИМ) ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ 117

А.Н. Никульников
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ УСЛОВИЙ К ЭФФЕКТИВНОМУ РЕЗУЛЬТАТУ....120

Р.Т. Абдраимов, У.А. Байзак, Б.Е. Винтайкин, П.А. Саидахметов
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПАРАМЕТРОВ ЗАТУХАЮЩИХ КОЛЕБАНИЙ В ОБРАЗЦАХ СПЛАВОВ 122

Д.Б. Белетова, Е.И. Зритнева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ...124

Л.В. Газаева, Ф.М. Атемова
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 126

И.А. Зуев
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ФОРМАМ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ....128

Т.А. Костылева, И.С. Карабулатова, А.Д. Данилова
СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ 130

Л.А. Кочерова, А.М. Шамаев, А.В. Нестеренко, С.В. Аскаров
ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД ОСОБЕННОСТЯМ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛЕДОВ РУК, ЗАПАХОВЫХ И ДНК СЛЕДОВ ЧЕЛОВЕКА НА ОГНЕСТРЕЛЬНОМ ОРУЖИИ....132

З.А. Магомеддибирова
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ 134

А.Л. Насугаева
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ 137

Р.И. Питько
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ....139

А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ....142

М.А. Солонович
РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО, ОБЩЕСТВЕННОГО И ШКОЛЬНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА (1917 – 1929 ГГ.) 144

А.И. Николаев, В.В. Белолюбская
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ 147

О.Н. Дмитриева
ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ 149

А.А. Левченко, С.В. Малетин, В.А. Морозов
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 152

А.М. Морковин, О.В. Морковина
О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 154

А.И. Николаев, Д.С. Максимова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ....156

Н.Г. Гашаров, Х.М. Махмудов, Д.М. Нурмагомедов
ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТУННЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 158

Д.В. Гулякин, Е.Н. Сорокина
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 160

В.В. Добросельский, С.Н. Передерий, И.А. Ерина
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОФЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ....162

Е.И. Зритнева, Н.А. Тимошенко
ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ГРАЖДАНАМИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ....165

В.К. Шаповалов, И.Ф. Игропуло, М.М. Арутюнян
ОСОБЕННОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В РОССИИ....168

Б.Т. Тухватуллин, И.В. Зольников, В.А. Токарев, М.Ю. Стебайлов
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КУРСАНТОВ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ....171

Ф.Ш. Салитова, О.В. Ульянова
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ....173

Н.Н. Ховалыг
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 175

В.А. Чебатарев
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА....177

Л.И. Якобюк
ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ....179

О.А. Бокова, Н.Н. Дацюк
КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ....181

Е.В. Москаленко
АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ 185

Б.Н. Гузанов, А.А. Баранова, И.А. Звонарева
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ 187

В.В. Баркова, В.С. Цилицкий
СМЫСЛОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 191

О.А. Блок
МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ОСВОЕНИЯ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД 193

Г.М. Гузаиров
ДВОЙНАЯ ПОДСТАНОВКА В ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЯХ 195

К.Р. Каримова
БИЗНЕС-ТЕМАТИКА НА ТЕЛЕВИДЕНИИ ТАТАРСТАНА 199

Ш.Р. Мусаев
К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА....201

Е.А. Балабанова, И.Б. Горбунова
О ПРОГРАММЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ ЗВУКОВОЙ ИНФОРМАЦИИ» 204

И.Б. Горбунова, Г.Г. Белов
ЭЛЕКТРОНИКА В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ: ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ....207

И.Б. Горбунова, А.А. Панкова
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО ПРОГРАММЕ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВИСТИКЕ»....210

А.Б. Бгуашев, Ю.А. Иоакимиди, Н.В. Карягина
РАЗВИТИЕ УСТАНОВКИ НА ДОСТИЖЕНИЕ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТИВНЫМ ОРИЕНТИРОВАНИЕМ....211

А.Б. Бгуашев, Н.В. Карягина, Ю.А. Иоакимиди
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ....215

Е.Г. Воронков, Е.Г. Воронкова, Р.В. Гараева
АУДИТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ....218

П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова, А.З. Хайрулаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ....221

А.Д. Данилова, Т.А. Костылева, И.С. Карабулатова
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОСТИ....223

А.Д. Лазукин, М.М. Байдаев
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ....225

Д.М. Нурмагомедов, Н.Г. Гашаров, Н.Г. Магомедов
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ I – VI КЛАССОВ....227

Т.С. Сливин, Б.М. Яндиев
К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ....230

В.М. Соина
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ....232

А.А. Капина, Ю.В. Сорокопуд
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ BYOD-ТЕХНОЛОГИИ....234

А.С. Цховребов, А.В. Волынская
СЛОЖНОСОЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ОТКРЫТОЙ СТРУКТУРЫ С СОЕДИНИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ....236

Б.А. Шихамирова, М.Б. Алиева, С.А. Залитинова
СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА....238

Л.А. Рассказова
СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ САКСОФОНА В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ....241

В.И. Разумов, Н.Д. Скосырева, А.В. Зинич, В.М. Помогаев, Ю.Н. Ревякина
ФОРМИРОВАНИЕ ГИПОТЕЗЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЕЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ФОРМАТЕ ФОРСАЙТ-ИНСЕЙФИНГА....243

Н.Д. Скосырева, А.В. Зинич, Ю.Н. Ревякина, М.В. Васюкова, О.З. Кузнецова, Е.М. Авласович
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 1990 – 2020 ГГ.)....247

М.Г. Чухрова, А.С. Чухров
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОЛОСО-РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ....250

Е.В. Шульгина, М.Н. Терещенко, И.Е. Емельянова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА....253

Ли Хунцзюань
АНАЛИЗ ПРОВОДИМЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ НАНАЙЦЕВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ....256

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.И. Абдыжапарова
ИСТОЧНИКИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОМОРФНОЙ И СОЦИОМОРФНОЙ МЕТАФОР В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ....261

Н.М. Абиева
ПОЭТИКА КОСТЮМА В ТЕКСТАХ А.П. ЧЕХОВА И С.Д. ДОВЛАТОВА....263

Н.М. Барахоева, З.Х. Киева, Л.М. Дударова
РЕГИОНАЛЬНАЯ АНТРОПОНИМИЯ В ПЕРСПЕКТИВЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА....265

М.А. Дубова, Е.А. Ивашевская
СТИЛЕВОЙ ФЕНОМЕН ПОЭЗИИ С.Я. ПАРНОК: К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ФЕТОВСКИХ ТРАДИЦИЙ....268

М.А. Дубова, А.С. Белова
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ В ОТРОЧЕСКИЕ ГОДЫ АЛЕШИ АРСЕНЬЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ 2-Й КНИГИ РОМАНА И.А. БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА»)....270

Д.Н. Дюсекенев
ТВОРЧЕСТВО Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА В ДИСКУРСЕ РУССКОГО ОРИЕНТАЛИЗМА....272

Чжан Исянь
КИТАЙСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕЛЕВИНА....274

С.Б. Какваева
СЕМАНТИКА И СИНТАКСИС НОМИНАТИВА В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ....277

Л.С. Кара-оол
ЗООКОМПОНЕНТЫ В ТУВИНСКОЙ ТОПОНИМИИ....280

М.Ю. Карбаинова, Л.Г. Озонова
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ....284

М.М. Курбанов
ПЕРСИДСКАЯ КУЛЬТУРА СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ФОЛЬКЛОР НАРОДОВ ЮЖНОГО ДАГЕСТАНА....286

Ли Имо
ЗООСЕМИЗМЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ: РОД И ПОЛ....289

Ли Локай
ФОНЕТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИК-1 В ЭТАЛОННЫХ ПРОИЗНЕСЕНИЯХ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ....295

О.А. Лугинова
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ЖЕНСКИХ ГОЛОВНЫХ УКРАШЕНИЙ ЯКУТОВ....299

Т.И. Мальцева
РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМУЛ РУССКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИХ ВАРЬИРОВАНИЯ....302

Н.М. Мышьякова
ВИДИМОЕ И НЕВИДИМОЕ В МИФОЛОГИИ КОМИ....304

Н.М. Мышьякова
ГЕОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....306

М.А. Гасанова
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ СОВРЕМЕННОГО ДЕРБЕНТА....308

А.Т. Ламина
МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ ПЕРЕДОВОЙ НАУКИ И СОЦИАЛЬНОГО ПОДАВЛЕНИЯ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА....310

М.С. Омельченко
СЕМАНТИЧЕСКИ МНИМЫЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (SCHEINENTLEHNUNGEN)....312

Л.В. Писарев
ПРОБЛЕМА ИДЕИ «ВОСТОЧНОГО ПЕССИМИЗМА» И КРИЗИС РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ В РОМАНЕ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА «ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ БЫЛ ЧЕТВЕРГОМ»....314

М.Ч. Чеерчиев
СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА АВАРСКОГО ЯЗЫКА....319

В.Г. Павленко, О.С. Макарова, М.С. Кардумян, А.С. Гончаров
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СПЕЦИФИКЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА....321

О.К. Павлова
АНАЛИЗ СРАВНЕНИЙ, ОПИСЫВАЮЩИХ ДЕЙСТВИЯ, В ТЕКСТАХ ОЛОНХО СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ТРАДИЦИИ ЯКУТОВ....323

О.Д. Пастухова
ОСОБЕННОСТИ ХЕДЖИРОВАНИЯ В РЕЧИ Б. ДЖОНСОНА....324

В.Л. Сязи
ХАНТЫЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ЮГРА»....326

Сюй Сюцзюань, И.Н. Токарчук
СЛОВО БУКВАЛЬНО В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ: НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА....330

З.Н. Торогельдиева
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ГЕРОЕВ В РАССКАЗАХ И НОВЕЛЛАХ ЛУЛЫ КУНИ....332

Е.В. Уткина
ПОРТРЕТНОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ ТАТЬЯНЫ ЛАРИНОЙ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» И СТИХОВЫЕ СРЕДСТВА ЕГО СОЗДАНИЯ....335

Е.А. Черепанова
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ДОНАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ «BORG» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 337

Д.В. Шалимова
ПРЕОДОЛЕНИЕ «НЕПЕРЕВОДИМОСТИ» ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ 340

Янь Чжо
ОБОЗНАЧЕНИЕ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ....343

А.А. Алексеева
ЖИТЕЛИ ГОРНОГО АЛТАЯ В РЕЦЕПЦИИ Н.М. ЯДРИНЦЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «ВОСТОЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ»)....346

Ф.А. Алиева
ОСОБЕННОСТИ САТИРЫ И ЮМОРА В АРХАИЧЕСКИХ СЮЖЕТАХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК....348

А.Ю. Багиян, М.Л. Авакова
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ....350

З.В. Баишева
ЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ УБЕЖДЕНИЯ В ЗАЩИТИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ....352

А.М. Бекеева
КУМЫКСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В АСПЕКТЕ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ И НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ....355

Н.С. Тимченко, Е.М. Бетенькова, С.В. Миронова
РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО ПОВОДУ «ФИЛОСОФИИ ОБЩЕГО ДЕЛА» Н. ФЕДОРОВА И ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ТЕКСТАХ А. ПЛАТОНОВА....357

Ш.М. Гаджилова
ПОЭТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ М. АХМЕДОВА....360

А.В. Дулина
ПРОБЛЕМАТИКА СОЗДАНИЯ ОРИГИНАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РОМАНЕ Г. МЕЛВИЛЛА «ПЬЕР, ИЛИ ДВУСМЫСЛЕННОСТИ» 362

О.С. Милотаева, Д.Н. Жаткин
К ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РОБЕРТА БЕРНСА....364

И.П. Павлова, Р.А. Данилова
КОНЦЕПТ «ДЕРЕВО / МАС» В РУССКОЙ И ЯКУТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 367

Е.А. Тозыякова, Т.А. Баданова, Е.А. Черепанова
КОНЬ БАТЫРА В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «АЛТАЙ-КИЖИ»/АЛТАЕЦ: НА МАТЕРИАЛЕ МИФОЛОГИИ, ФОЛЬКЛОРА, ЭПОСА И ЛИТЕРАТУРЫ 370

С.В. Филиппова, Ф.Ф. Ларионов
АТРИБУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗА ПОБЕДИТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ 373

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
ЖАНРЫ УСТНОЙ ПРОЗЫ В ФОЛЬКЛОРЕ СЕЛЕНИЯ КУБАЧИ: СЮЖЕТЫ, МОТИВЫ, ОБРАЗЫ 375

В.В. Бачурин
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ КИТАЙСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ-КОМПОЗИТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА....378

И.В. Вержинская, О.А. Агаркова
АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПРИРОДА АНГЛИЦИЗМОВ КОНЦЕПТОСФЕРЫ СМИ 381

А.В. Дулина
МОТИВ МАГНЕТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РОМАНЕ Г. МЕЛВИЛЛА «ПЬЕР, ИЛИ ДВУСМЫСЛЕННОСТИ» 383

Н.А. Загрядская
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ В РОМАНЕ Э. УОРТОН «THE GLIMPSES OF T HE MOON»....386

Ч.Р. Зиганшина
«КАЧЕСТВЕННЫЕ» ПАРАМЕТРЫ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ PIRLS) 388

Е.А. Гуляева, Ю.В. Клюкина, Т.В. Мордовина
ХЭШТЕГ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ВИДЕОРЕКЛАМЫ 391

С.А. Кучина
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ, АЛГОРИТМИЧЕСКИЕ И КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ....393

О.С. Макарова, В.Г. Павленко, А.В. Донцов, А.С. Гончаров
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИСЧЕЗНОВЕНИЕ МАЛОЧИСЛЕННЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ В ПЕРИОД ГЛОБАЛИЗАЦИИ....397

Х.Н. Темаева
ЖАНР ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ А.Н. ТОЛСТОГО 399

И.В. Фотиева, К.А. Кирилин
ЖУРНАЛИСТ И УЧЕНЫЙ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 402

Д.С. Цахуева, Э.С. Гасанова
СТЕРЕОТИП КАК ЧАСТЬ ТРАДИЦИОННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА....403

Е.В. Заюкова
ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА АКТУАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 405

Г. Бай
СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АДРЕСАТА В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)....408

М.А. Мигалкина, З.Б. Степанова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В ЯПОНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 410

П.М. Габибуллаева
СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПРОЗЕ ХАБИБА АЛИЕВА....412

П.М. Габибуллаева
РОЛЬ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СМЫСЛОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХАБИБА АЛИЕВА....414

Э.О. Курбанова, Г.Х. Ибрагимова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПОЗИТНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....415

Д.М. Магомедов, Х.М. Магомедова, Н.Ф. Зебалиева, О.В. Курбанова
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)....417

М.М. Пападопуло
РОЛЬ АНТИЧНОЙ ОБРАЗНОСТИ В ПЯТОЙ НОВЕЛЛЕ «ЛЮБОВНЫХ ПОВЕСТЕЙ» ЖАННЫ ФЛОР 420

Н.К. Пригарина, Г. Бай
АРГУМЕНТАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА: ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 422

Д.А. Мухачев
КРЫМ КАК САКРАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ В.В. НАБОКОВА «ПОДВИГ» 425

Э.О. Курбанова, Г.Х. Ибрагимова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ДАРГИНСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ 427

М.А. Дубова, Н.А. Ларина
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ГЕРОЯ В РАССКАЗЕ В. БРЮСОВА «В БАШНЕ» 429

Н.Н. Лукьянова, И.В. Федорова
ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ РЕБЕНКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА....431

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Andreev V.N.
SOLVING THE PROBLEM OF PREPARING STUDENTS OF ARCHITECTURE AND DESIGN OF PNU TO CREATE AN AESTHETIC REALITY ON THE PICTURE PLANE BY MEANS OF DECORATIVE PAINTING 5

Antonova N.N
SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS DURING THE PANDEMIC PERIOD 8

Bugaeva A.P., Krotova O.G.
FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY BASED ON THE UNDERSTANDING OF "SCIENCE AS A WAY OF KNOWLEDGE" TAKING INTO ACCOUNT THE NATIONAL AND REGIONAL SPECIFICS OF THE NORTH 10

Bugaeva A.P.
DIFFERENTIATED APPROACH AS A MEANS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL 14

Bukhtiarova E.Yu.
NEW TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF CONTINUING ADDITIONAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER 17

Gluzman N.A.
CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR FORMING STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC-TECHNICAL ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 19

Dobrya M.Ya., Dorofeeva T.A.
THE STUDY OF THE VALUE SYSTEM IN FAMILY EDUCATION IN THE DIASPORA OF ETHNIC GERMANS LIVING IN THE SOUTH SIBERIAN REGION 21

Zavrazhnov V.V., Kaganov D.V.
WAYS TO DEVELOP PROFESSIONAL ACTIVITIES IN SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF PROCESSES OF DIGITALIZATION 24

Karynbaeva O.V.
MODELING OF TEACHERS' TRAINING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN 25

Klyushin M.S.
EXPERIENCE IN FORMING A COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL RESULT BY MEANS OF INTEGRATING TRAINING AND EDUCATION IN A MILITARY UNIVERSITY 28

Kozhurova A.A., Neustroeva S.V.
ORGANIZATION OF A FAMILY-TYPE HABILITATION GROUP FOR A CHILD WITH DISABILITIES IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 31

Kolosov M.S., Fedak E.I.
FORMATION OF LIFE-MEANING INSTALLATIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SANOGENIC THINKING OF MILITARY PERSONNEL 34

Konovalova L.P.
FROM THE EXPERIENCE OF THE COMMUNICATIVE EXERCISE COMPLEX CREATION FOR THE BEGINNER LEVEL OF RFL STUDY 36

Kudryavtsev N.G., Temerbekova A.A.
ON METHODOLOGICAL FEATURES OF PROJECT SESSIONS ORGANIZED FOR IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF PROJECT INTERFACES IN THE PROCESS OF ADDITIONAL EDUCATION AND CHILDREN'S TECHNICAL CREATIVITY 39

Kurbanov T.K., Hasanova E.S.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS MAJORING IN "INFORMATION SYSTEMS (IN DIFFERENT INDUSTRIES)" IN THE CONTEXT OF IEE 42

Kustova V.V.
PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS STUDYING IN THE CORRESPONDENCE DEPARTMENT OF A TRANSPORT UNIVERSITY 46

Larina N.A., Malyutina E.L.
INFORMATIZATION OF HIGHER EDUCATION 48

Neustroeva E.N., Orosina L.A.
CREATIVITY OF ARCTIC TUNESMITHS IN THE FORMATION OF MUSICAL ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 51

Nikolaeva N.N., Nurieva N.S., Kulikova M.V.
METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF TEACHING UNIVERSITY STUDENTS HOW TO ANALYZE ENGLISH-LANGUAGE TEXTS IN CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY DISCOURSE 53

Nikonova N.I.
PECULIARITIES OF STUDYING LYRICAL WORKS IN A POLYCULTURAL SPACE 58

Okoneshnikova N.V.
FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 60

Abbasova L.I.
DESIGNING THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONTENT OF TRAINING FUTURE TEACHERS 62

Zotova I.V.
SOCIAL PARTNERSHIP AT THE STAGE OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS 64

Klushina N.P., Roshchupkina V.V.
SOCIAL ENTREPRENEURSHIP AS A FACTOR OF FORMING INNOVATIVE THINKING OF STUDENTS 66

Kurbanova Z.G.
ON THE QUESTION OF STUDYING FAIRY TALES IN HIGH SCHOOL AND PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AT THE LITERATURE LESSONS OF THE PEOPLES OF DAGESTAN 68

Nogovitsin V.P.
EXPERIENCE IN MANAGING THE ORGANIZATION "NON-FORMAL EDUCATION" OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 70

Pavlova E.P., Maksimova A.P.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FOLK FAIRY TALES IN THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE PRIMARY SCHOOL CHILDREN 73

Pavlova E.P., Pavlova V.A.
THE ROLE OF PLOT DRAWING IN PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 75

Dolgushev E.V., Rachkovskaya N.A., Efimenko V.N.
IDENTIFICATION OF EXTREMIST AND TERRORIST MANIFESTATIONS IN THE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AND PREVENTIVE ACTIVITIES AT SCHOOL 77

Rodkova Yu.A., Kobozeva I.S.
THE CONCEPT OF HUMAN EMOTIONS AND THEIR FUNCTIONS AS COMPONENTS OF MODERN EDUCATION 79

Rymkevich O.V., Kotskovich A.V., Makeev A.A.
LOGIC AS AN ESSENTIAL PART OF THE STUDY OF PHYSICS 81

Sizova E.R., Kucher N.Yu.
THE PRINCIPLE OF EARLY PROFILIZATION AS THE BASIS OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS MULTI-LEVEL MUSICAL EDUCATION 83

Smirnov K.V.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF PARALLEL LEARNING AND UPBRINGING IN A GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL 85

Vlasova V.I., Supko E.V., Hilyuvchits Yu.A.
PECULIARITIES OF INTERACTION OF FAMILY AND PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS INSTITUTIONS OF EDUCATION IN THE PROCESS OF VALUE CONSCIOUSNESS FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN 87

Shchebelskaya E.G., Kiseleva E.A.
DIGITALIZATION OF EDUCATION IN THE ASPECT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FUTURE CUSTOMS SPECIALISTS 90

Arzhanovskaya A.V., Eltanskaya E.A., Generalova L.M.
CONVERGENCE OF TECHNOLOGIES IN EDUCATION: NEW DETERMINANT OF THE SOCIETY DEVELOPMENT 93

Vershkov A.S.
SYSTEM APPROACH TO ORGANIZE THE PROCESS OF PERSONAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS IN CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITIES 95

Garin A.F.
MUSIC EDUCATION IN THE ASPECT OF DEVELOPMENT DIALOGICAL RELATIONS OF A PERSON WITH THE WORLD: ON THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS 100

Golub I.B., Golub I.S.
DEVELOPMENT OF A VALUE ATTITUDE TOWARDS THEIR NATIVE LAND IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ETHNOCULTURAL EDUCATION 102

Balachenkov D.A., Savva L.I., Zalavina T.Yu., Gasanenko E.A.
THE DEVELOPMENT OF SELF-ORGANIZING ACTIVITY AMONG STUDENTS MAJORING IN PHYSICAL CULTURE AS A CONDITION OF SELF-ORGANIZATION LEARNING ACTIVITY FORMING 104

Kalinin S.V., Levchenko A.A., Zarechnev D.O.
METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING THE INTEGRATION OF THE COMPETENCE APPROACH AND PROFESSIONAL TRAINING IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA 107

Kobozeva I.S., Chinyakova N.I., Borisov V.O.
PROBLEM OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF MUSICAL PERFORMANCE IN STUDENTS.....109

Korsakov A.S., Tarasov A.N.
STRUCTURE OF PERSONAL PROFESSIONAL MOBILITY OF THE COURSE OF A MILITARY UNIVERSITY.....112

Lopoukha A.D., Markovchin S.G., Voronin R.V.
DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL IDEAS FOR THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL CAPACITY OF FUTURE OFFICERS IN THE RUSSIAN AND SOVIET MILITARY SCHOOLS.....114

Miroshnichenko V.V.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TEACHERS' PREPARATION FOR WORK IN SCHOOLS WITH A NATIVE (NON-RUSSIAN) LANGUAGE OF INSTRUCTION.....117

Nikulnikov A.N.
PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION: FROM CONDITIONS TO EFFECTIVE RESULTS.....120

Abdraimov R.T., Bayzak U.A., Vintaykin B.E., Saidakhmetov P.A.
METHOD OF CARRYING OUT LABORATORY WORK ON THE DETERMINATION OF THE PARAMETERS OF VIBRATIONS IN SAMPLE ALLOYS.....122

Beletova D.B., Zritneva E.I.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY IN ADOLESCENTS.....124

Gazaeva L.V., Atemova F.M.
DEVELOPMENT OF CULTURE-RELATED AND SPEECH SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....126

Zuev I.A.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF SPECIALISTS FOR INNOVATIVE FORMS OF IN-HOUSE PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....128

Kostyleva T.A., Karabulatova I.S., Danilova A.D.
SCENARIO APPROACH IN MODERN EDUCATION.....130

Kocherova L.A., Shamayev A.M., Nesterenko A.V., Askarov S.V.
TEACHING THE SPECIFICS TO STUDY TRACES OF HANDS, SMELL AND DNA TRACES OF A PERSON ON FIREARMS TO CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS.....132

Magomeddibirova Z.A.
WAYS TO DEVELOP THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR TRAINING.....134

Nasugaeva A.L.
TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF HUMANISTIC CULTURE OF STUDENTS IN A DIGITAL ENVIRONMENT.....137

Pit'ko R.I.
CONTENTS AND METHODS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TRAINERS-TEACHERS.....139

Shumakova A.V., Yashutkin V.A.
METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO ENSURE THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SECONDARY SCHOOLS.....142

Solonovich M.A.
DEVELOPMENT OF STATE, PUBLIC AND SCHOOL LOCAL COUNTRY STUDIES AT THE INITIAL STAGE OF THE FORMATION OF THE SOVIET STATE (1917 – 1929).....144

Nikolaev A.I., Belolyubskaya V.V.
INTEGRATED APPROACH FEATURES TO THE FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS IN YAKUTIAN SCHOOLS.....147

Dmitrieva O.N.
PROJECT METHOD FOR STUDYING THE LATIN LANGUAGE AND THE BASICS OF MEDICAL TERMINOLOGY.....149

Levchenko A.A., Maletin S.V., Morozov V.A.
FEATURES OF IMPLEMENTING THE CONTEXTUAL APPROACH IN TRAINING POLICE OFFICERS FOR PERSONAL SECURITY.....152

Morkovin A.M., Morkovina O.V.
ABOUT PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL ORIENTATION OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT NON-LINGUISTIC EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION.....154

Nikolaev A.I., Maksimova D.S.
USING QUEST TECHNOLOGY IN HONING LEXICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS IN 7 GRADE.....156

Gasharov N.G., Mahmudov Kh.M., Nurmagomedov D.M.
DIVERGENT TASKS AS A MEANS TO OVERCOME TUNNEL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....158

Gulyakin D.V., Sorokina E.N.
THEORETICAL BASIS AND PRACTICAL BACKGROUND OF EDUCATION OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY.....160

Dobroselskiy V.V., Peredery S.N., Erina I.A.
PROSPECTS FOR THE USE OF INNOVATIVE OFFLINE TECHNOLOGIES IN DISTANCE TEACHING STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT.....162

Zritneva E.I., Timoshenko N.A.
TECHNOLOGIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH SENIOR CITIZENS IN MODERN SOCIAL SERVICE INSTITUTIONS.....165

Shapovalov V.K., Igropulo I.F., Arutyunyan M.M.
FEATURES OF REGIONAL SOCIAL ENTREPRENEURSHIP TRAINING IN RUSSIA.....168

Tukhvatullin B.T., Zolnikov I.V., Tokarev V.A., Stebailov M.Yu.
PEDAGOGICAL STIMULATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION OF CADETS AS AN AXIOLOGICAL STRATEGY OF MILITARY EDUCATION.....171

Salitova F.Sh., Ulyanova O.V.
WAYS OF FORMING THE INTEREST OF STUDENTS TO AESTHETIC EDUCATION IN CONDITIONS OF A MODERN UNIVERSITY: FOREIGN EXPERIENCE.....173

Khovalyg N.N.
ETHNOPEDAGOGICAL FAMILY VALUES IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER PUPILS.....175

Chebatarev V.A.
FEATURES OF DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICER'S PROFESSIONAL STRUCTURE.....177

Yakobiuk L.I.
STUDY OF THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING DURING THE PANDEMIC ON LEARNING OUTCOMES.....179

Bokova O.A., Datsyuk N.N.
COMPLEX PROGRAM AS AN INNOVATIVE EXPERIMENTAL ACTIVITY: EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL DEVELOPMENT.....181

Moskalenko E.V.
ANALYSIS OF THE NEEDS OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF USING ELECTRONIC LEARNING TECHNOLOGIES.....185

Guzanov B.N., Baranova A.A., Zvonareva I.A.
TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN THE FORMATION OF SELF-REALIZATION SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING MASTER STUDENTS.....187

Barkova V.V., Tsilitsky V.S.
SENSE DETERMINANTS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF A SELF-ACTUALIZING PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....191

Blok O.A.
MUSICAL WORK AS AN OBJECT OF DEVELOPMENT IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS: A HERMEENUTIC APPROACH.....193

Guzairov G.M.
DOUBLE SUBSTITUTION FOR SOLVING EQUATIONS.....195

Karimova K.R.
BUSINESS TOPICS ON THE TELEVISION OF TATARSTAN.....199

Musaev Sh.R.
TO THE QUESTION OF THE STRUCTURE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE.....201

Balabanova E.A., Gorbunova I.B.
ABOUT THE PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM "TECHNOLOGIES FOR CREATING AND ARTISTIC PROCESSING OF AUDIO INFORMATION".....204

Gorbunova I.B., Belov G.G.
ELECTRONICS IN THE ART OF MUSIC: CALL OF THE TIMES.....207

Gorbunova I.B., Pankova A.A.
TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE PROGRAM "INFORMATION TECHNOLOGIES IN LINGUISTICS".....210

Bguashev A.B., Ioakimidi Yu.A., Karyagina N.V.
DEVELOPMENT OF THE MINDSET TO ACHIEVE SPORTSMANSHIP AS THE BASIS FOR PROFESSIONAL GROWTH OF ORIENTEERING ENTHUSIASTS.....211

Bguashev A.B., Karyagina N.V., Ioakimidi Yu.A.
THE METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTEGRATED SUBJECT "FUNDAMENTALS OF LIFE SAFETY" AND "PHYSICAL CULTURE" IN SECONDARY SCHOOLS.....215

Voronkov E.G., Voronkova E.G., Garaeva R.V.
THE AUDIT OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY GENERAL EDUCATION....218

Gadzhieva P.D., Radzhabova R.V., Khairullaeva A.Z.
IMPLEMENTATION OF PROJECT TECHNOLOGY CAPABILITIES IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES FOR STUDENTS....221

Danilova A.D., Kostyleva T.A., Karabulatova I.S.
TRANSFORMATION OF APPROACHES IN EDUCATION AT THE PRESENT STAGE IN TERMS OF CONTINUITY....223

Lazukin A.D., Baidaev M.M.
THE PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER AND THE WAYS IN WHICH IT IS DEVELOPED....225

Nurmagomedov D.M., Gasharov N.G., Magomedov N.G.
IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN STUDENTS OF GRADES I-VI....227

Slivin T.S., Yandiev B.M.
ON THE PROBLEM OF INTRODUCING COMPUTER TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF TACTICAL AND SPECIAL TRAINING OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS....230

Soina V.M.
MENTORING AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC REFLECTION....232

Kapina A.A., Sorokopud Yu.V.
PREPARING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO USE BYOD TECHNOLOGIES....234

Tskhovrebov A.S., Volynskaya A.V.
COMPOUND SENTENCES OF AN OPEN STRUCTURE WITH CONNECTIVE RELATIONS IN THE PRACTICE OF TEACHING RCTS....236

Shikhamirova B.A., Aliyeva M.B., Zalitinova S.A.
SPECIFICS OF CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS....238

Rasskazova L.A.
THE SPECIFICS OF PREPARING STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT OF SAXOPHONE PLAYING IN THE CLASS OF WIND INSTRUMENTS....241

Razumov V.I., Skosyreva N.D., Zinich A.V., Pomogaev V.M., Revyakina Yu.N.
FORMATION OF A HYPOTHESIS FOR RESEARCHING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF RURAL YOUTH IN FORSIGHT-INSAFING FORMAT....243

Skosyreva N.D., Zinich A.V., Revyakina Yu.N., Vasyukova M.V., Kuznetsova O.Z., Avlasovich Ye.M.
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH (COMPARATIVE ANALYSIS 1990–2020)....247

Chukhrova M.G., Chukhrov A.S.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF VOICE-SPEAKING DISORDERS IN SCHOOL CHILDREN....250

Shulgina E.V., Tereshchenko M.N., Yemelyanova I.E.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF FOUNDATIONS OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF THE CHILD'S PERSONALITY AT THE STAGE OF PRESCHOOL CHILDHOOD....253

Li Hongjuan
RESEARCH OF ACTIVITIES FOR TEACHING NANAIS THE NATIVE LANGUAGE IN THE FAR EASTERN REGIONS OF RUSSIA....256

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Abdyzhaparova M.I.
THE SOURCES AND FUNCTIONAL POTENTIAL OF ANTHROPOMORPHIC AND SOCIO-MORPHIC METAPHORS IN POPULAR SCIENCE DISCOURSE OF SOCIAL PSYCHOLOGY....261

Abieva N.M.
POETICS OF COSTUME IN THE TEXTS OF A.P. CHEKHOV AND S.D. DOVLATOV....263

Barahoyeva N.M., Kieva Z.Kh., Dudarova L.M.
REGIONAL ANTHROPONYMY IN THE PERSPECTIVE OF SOCIOLINGUISTIC METHOD....265

Dubova M.A., Ivachevckaja E.A.
STYLE PHENOMENON OF S. PARNOK'S POETRY: ON THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF FET'S TRADITIONS....268

Dubova M.A., Belova A.S.
CONCEPTUALIZATION OF TIME IN ADOLESCENCE OF ALESHA ARSENIEV (BASED ON THE MATERIAL OF THE 2ND BOOK OF THE NOVEL "THE LIFE OF ARSENIEV" BY I.A. BUNIN)....270

Dyusekenev D.N.
CREATIVE CAREER OF G.D. GREBENSHCHIKOV IN THE DISCOURSE OF RUSSIAN ORIENTALISM....272

Zhang Yixian
CHINESE MOTIVES IN THE WORKS OF V. PELEVIN....274

Kakvaeva S.B.
SEMANTICS AND SYNTAX OF NOMINATIVE IN LAK LANGUAGE....277

Kara-ool L.S.
ANIMAL-RELATED NAMES IN TUVINIAN TOPONYMY....280

Karbainova M.Yu., Ozonova L.G.
LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSION IN HEADLINES OF THE FRENCH PRESS....284

Kurbanov M.M.
PERSIAN CULTURE OF THE MIDDLE AGES AND FOLKLORE OF THE PEOPLES OF SOUTH DAGESTAN....286

Li Yimo
ZOOSEMISMS IN RUSSIAN AND CHINESE LEXICOGRAPHY: KIND AND GENDER....289

Li Luokai
PHONETIC REALIZATION OF INTONATIONAL CONSTRUCTIONS №1 IN REFERENCE PRONUNCIATION IN RUSSIAN....295

Luginova O.A.
STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF VOCABULARY OF YAKUT WOMEN'S HEAD JEWELRY....299

Maltseva T.I.
THE VARIETY OF FORMULAS OF THE RUSSIAN FAIRY TALE AS A RESULT OF THEIR VARIATION....302

Myshyakova N.M.
VISIBLE AND INVISIBLE IN THE KOMI MYTHOLOGY....304

Myshyakova N.M.
GEOCULTURAL ASPECTS OF PHILOLOGICAL EDUCATION....306

Gasanova M.A.
LINGUISTIC LANDSCAPE OF MODERN DERBENT....308

Lamina A.T.
MOTIVES OF USE OF ACHIEVEMENTS OF ADVANCED SCIENCE AND SOCIAL SUPPRESSION IN THE NOVEL-ANTIUTOPIA AND IN THE WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK....310

Omelchenko M.S.
SEMANTIC IMAGINARY ANGLO-AMERICAN BORROWINGS IN THE GERMAN LANGUAGE (SCHEINENTLEHNUNGEN)....312

Pisarev L.V.
THE PROBLEM OF THE IDEA OF "EASTERN PESSIMISM" AND THE CRISIS AT THE TURN OF XX CENTURY IN G.K. CHESTERTON'S NOVEL "THE MAN WHO WAS THURSDAY"....314

Cheerchiev M.Ch.
SEMANTIC STRUCTURE OF PROBLEMS AND SPELLS TRANSQATALIAN DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE....319

Pavlenko V.G., Makarova O.S., Kardumyan M.S., Goncharov A.S.
THE INFLUENCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN SPECIFICS OF THE POLYLINGUAL SPACE OF THE NORTH CAUCASUS REGION....321

Pavlova O.K.
ANALYSIS OF COMPARISONS DESCRIBING ACTIONS IN THE OLONKHO TEXTS OF THE NORTHEASTERN YAKUT TRADITION....323

Pastukhova O.D.
HEDGING FEATURES IN B. JOHNSON'S SPEECH....324

Syazi V.L.
KHANTY LITERATURE ON THE PAGES OF THE MAGAZINE "UGRA"....326

Xu Xiujuan, Tokarchuk I.N.
LEXICOGRAPHICAL REPRESENTATION OF THE WORD БУКВАЛЬНО: THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE DICTIONARIES....330

Torogeldieva Z.N.
THE ARTISTIC WORLD OF HEROES IN STORIES AND NOVELLES BY LULA KUNI....332

Utkina E.V.
PORTRAIT OF TATIANA LARINA IN PUSHKIN'S NOVEL "EVGENY ONEGIN" AND THE PERSONAL MEANS OF ITS CREATION....335

Cherepanova E.A.
CULTURAL FEATURES OF VERBALIZATION OF DONATIVE ACTION "BORG" IN GERMAN....337

Shalimova D.V.
OVERCOMING "UNTRANSLATABILITY" OF LITERARY TEXTS....340

Yan Zhuo
IDENTIFICATION OF THE OLDER AGE IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES....343

Alekseeva A.A.
POPULATION OF ALTAI MOUNTAINS IN N. M. YADRINTSEV'S RECEPTION (BASED ON THE NEWSPAPER "EASTERN REVIEW") 346

Alieva F.A.
FEATURES OF SATIRE AND HUMOR IN ARCHAIC STORIES AND FAIRY TALES 348

Bagiyan A.Yu., Avakova M.L.
LANGUAGE MEANS OF THE EVALUATION CATEGORY IN THE ENGLISH-LANGUAGE PEDAGOGICAL INTERNET DISCOURSE 350

Baisheva Z.V.
LOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-RHETORICAL METHODS OF PERSUASION IN DEFENSIVE SPEECH....352

Bekeeva A.M.
KUMYK PROVERBS AND SAYINGS IN THE ASPECT OF MORAL, ETHICAL AND MORAL VALUES....355

Timchenko N.S., Betenkova E.M., Mironova S.V.
SPECULATING ON "PHILOSOPHY OF COMMON CAUSE" AS SUGGESTED BY N. FYODOROV & ITS INTERPRETATION IN TEXTS BY A. PLATONOV....357

Gadzhilova Sh.M.
POETIC CONCEPT OF SPACE AND TIME BY M. AKHMEDOV 360

Dulina A.V.
THE PROBLEM OF CREATING AN ORIGINAL WORK IN H. MELVILLE'S NOVEL PIERRE: OR, THE AMBIGUITIES 362

Milotaeva O.S., Zhatkin D.N.
TO THE HISTORY OF STUDY OF ROBERT BURNS' WORKS LINGUISTIC FEATURES....364

Pavlova I.P., Danilova R.A.
CONCEPT OF TREE IN RUSSIAN AND YAKUT LINGUISTIC CULTURES 367

Tozyakova E.A., Badanova T.A., Cherepanova E.A.
A HERO'S HORSE IN THE STRUCTURE OF THE CONCEPT "ALTAI-KIZHI" (ALTAIAN): BASED ON MYTHOLOGY, FOLKLORE, EPIC AND LITERATURE....370

Filippova S.V., Larionov F.F.
ATTRIBUTES OF A WINNER IN ENGLISH-LANGUAGE SPORTS DISCOURSE 373

Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.
GENRES OF ORAL PROSE IN THE FOLKLORE OF KUBACHI VILLAGE: PLOTS, MOTIVES, IMAGES....375

Bachurin V.V.
MODELING OF THE BASIS FOR THE FORMATION OF CHINESE COMPUTER-RELATED TERMINOLOGICAL COMPOUND WORDS USING PROPOSITIONAL ANALYSIS 378

Verzhinskaya I.V., Agarkova O.A.
ANTHROPOCENTRIC NATURE OF ANGLICISMS OF THE MEDIA CONCEPT....381

Dulina A.V.
THE MOTIF OF MAGNETIC IMPACT IN H. MELVILLE'S NOVEL PIERRE: OR, THE AMBIGUITIES 383

Zagryadskaya N.A.
GENDER ASPECTS OF FREE INDIRECT DISCOURSE IN E. WHARTON'S NOVEL THE GLIMPSES OF THE MOON 386

Ziganshina Ch.R.
"QUALITATIVE" PARAMETERS OF TEXT COMPLEXITY (BASED ON FICTION AND POPULAR SCIENCE TEXTS PIRLS)....388

Gulyaeva E.A., Klyukina Yu.V., Mordovina T.V.
HASHTAG AS A WAY TO INCREASE THE EFFICIENCY OF REGIONAL VIDEO ADVERTISING 391

Kuchina S.A.
STRUCTURAL, SEMANTIC, ALGORITHMIC, COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL CRITERIA FOR TYPOLOGIZING ELECTRONIC LITERARY TEXTS....393

Makarova O.S., Pavlenko V.G., Dontsov A.V., Goncharov A.S.
FACTORS AFFECTING THE DISAPPEARANCE OF SMALL-NUMBERED LINGUISTIC CULTURES IN THE NORTH CAUCASUS REGION DURING GLOBALIZATION 397

Temaeva Kh.N.
THE GENRE OF THE HISTORICAL NOVEL IN THE WORKS OF A.N. TOLSTOY....399

Fotieva I.V., Kirilin K.A.
JOURNALIST AND SCIENTIST: PROBLEMS OF INTERACTION 402

Tsakhueva D.S., Gasanova E.S.
STEREOTYPE AS A PART OF THE TRADITIONAL NATIONAL PICTURE OF THE WORLD....403

Zayukova E.V.
THE VERBAL MEANS OF PERSUASION IN ENGLISH TOURISM DISCOURSE....405

Bay G.
MEANS OF INFLUENCING THE ADDRESSEE IN THE ADVERTISING TEXT IN RUSSIAN (AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE) 408

Migalkina M.A., Stepanova Z.B.
LEXICAL FEATURES OF PRAGMATIC STRATEGIES IN JAPANESE POLITICAL DISCOURSE....410

Gabibullaeva P.M.
COMPLEX SENTENCES IN KHABIB ALIYEV'S PROSE 412

Gabibullaeva P.M.
THE ROLE OF PARTS OF SPEECH IN THE FORMATION OF ARTISTIC MEANINGS IN THE WORKS OF HABIB ALIYEV....414

Kurbanova E.O., Ibragimova G.Kh.
COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPOSITE WORD FORMATION IN DARGINIAN AND ENGLISH LANGUAGES 415

Magomedov D.M., Magomedova Kh.M., Zerbaliyeva N.F., Kurbanova O.V.
FEATURES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE IN POLYETHNIC ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN)....417

Papadopulo M.M.
THE ROLE OF ANCIENT IMAGERY IN THE FIFTH NOVEL OF JEANNE FLOR'S CONTES AMOUREUX....420

Prigarina N.K., Bai G.
ARGUMENTATIVE MODEL OF ADVERTISING TEXT: LINGUISTIC ASPECT 422

Mukhachev D.A.
CRIMEA AS A SACRED SPACE IN THE NOVEL BY V.V. NABOKOV "FEAT" 425

Kurbanova E.O., Ibragimova G.Kh.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MAIN SYNTACTIC MODELS OF DARGIN AND RUSSIAN PAROEMIAS....427

Dubova M.A., Larina N.A.
LANGUAGE PERSONALITY OF A CHARACTER IN THE STORY "IN THE TOWER" BY V. BRYUSOV....429

Lukyanova N.N., Fedorova I.V.
FEATURES OF A CHILD'S UNDERSTANDING OF A LITERARY TEXT 431

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